Pädagogik

für

höhere Lehranstalten.

Von

Clemens Nohl,
Schuldirektor.

Dritter Teil.

Die Vorbildung wissenschaftlicher Lehrer auf ihren Beruf.

Gera.
Verlag von Theodor Hofmann.
1888.

Inhalt.

Einleitung.

Wir sind in den beiden ersten Teilen dieser Schrift auf dem Gebiete des höheren Schulwesens einem ganzen Heere von Irrtümern und Mängeln begegnet, deren Beseitigung im Interesse der lernenden Jugend dringend notthut, ja ohne schwere geistige, sittliche, selbst materielle Schädigung unseres ganzen Volkes nicht länger aufgeschoben werden darf. Wir kommen nunmehr zu einem Mißstande, der die sämtlichen bisher besprochenen noch weit überragt, auf welchen man sogar die meisten derselben als auf ihre gemeinsame Quelle zurückführen muß. Es ist dies die teils ungenügende, teils geradezu widersinnige Vorbereitung unserer wissenschaftlichen Lehrer auf ihren Beruf. Ihre Unvollständigkeit, ihre Lückenhaftigkeit, ihre vielfach geradezu unbeschreibliche Verkehrtheit wird im Einzelnen zu Tage treten, wenn wir die Forderungen ins Auge fassen, welche die Schule und das Leben an die Lehrer und Erzieher unserer Jugend stellen, und dem gegenüber halten, was zur Ausbildung wissenschaftlicher Lehrer in Wirklichkeit geschieht.

Nachdem wir in der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände die Lernstoffe bezeichnet haben, welche der Jugend in unseren höheren Lehranstalten darzubieten sind, stehen wir zunächst vor der Frage, in welcher Ausdehnung und Art der Lehrer selbst mit jenen bekannt sein muß. Es ist ja nicht bloß absolut unzulässig, daß dieser sich in der Notwendigkeit befindet, das, was er lehren soll, vor den Unterrichtsstunden erst selbst zu lernen; sondern es muß auch das Wissen, welches er in sein Amt mitbringt, im

Umfang und im inneren Gehalt das seiner gefördertsten Schüler weit überragen. Es bedarf somit für den künftigen Lehrer eines umfassenden und gründlichen Studiums der auf höheren Unterrichtsanstalten vorkommenden Lehrgegenstände.

Ferner ist der Lehrer nicht imstande, der Jugend die nötigen Lernstoffe erfolgreich, in ansprechender Weise und zugleich in möglichster Kürze — tuto, cito, jucunde — zu vermitteln, wenn er nicht das gesamte Unterrichtsverfahren kennt, das dabei eingeschlagen werden muß. Die allgemeinen Regeln, welche bei allen Lehrgegenständen anzuwenden sind, lehrt ihn die Didaktik, die bei jedem Lehrgegenstand insbesondere ins Auge zu fassenden die Methodik.

Weiter handelt es sich im Unterricht nicht bloß um Mitteilung oder Entwickelung von Kenntnissen und Fertigkeiten; ja die Schule hat es nicht einmal ausschließlich mit dem Unterricht zu thun. Ihre Thätigkeit muß mindestens eben so sehr eine erziehliche sein. Die Erziehung aber muß bestimmte Ziele ins Auge fassen, muß, vom Unterricht unterstützt, den Zögling instand setzen, seinen Lebenszweck zu erfüllen, und über diesen unterweist den künftigen Lehrer die Ethik.

Ferner hat eine zweckmäßige Erziehung die Kenntnis des Erziehungsgegenstandes, die Vertrautheit mit der Natur des Zöglings zur Voraussetzung, und diese vermittelt dem künftigen Lehrer die Anthropologie als die Lehre vom Menschen.

Auf der Ethik und auf der Anthropologie (insbesondere der Psychologie als der Lehre von der menschlichen Seele) hat sich endlich die Erziehungslehre selbst aufzubauen.

Die Unterrichts- und Erziehungslehre finden ihre notwendige Ergänzung in der Geschichte der Pädagogik, die uns mitteilt, was auf den verschiedenen Gebieten der Unterweisung und Anleitung der Jugend hochbegabte Männer Vorbildliches und Nachahmungswertes gelehrt und selbst geleistet haben, auch was hier und dort zum Schaden der Einzelnen, ganzer Völker, ja der gesamten Menschheit gefehlt und gesündigt worden ist.

Ein Lehrer aber, der in allen eben genannten Wissenszweigen durchaus bewandert ist, würde doch im eigentlichen Schuldienste im

besten Falle noch manche Fehlgriffe thun, sich vieler Begehungs- und Unterlassungssünden schuldig machen, wenn er nicht zu dem Schulhalten praktisch herangebildet worden wäre. Es bedarf auch in dieser Beziehung bestimmter Veranstaltungen, der positiven Anleitung durch praktische Schulmänner und der Übung in möglichst zahlreichen sogenannten Unterrichts- resp. Erziehungsproben.

Somit ist der Gang der nachfolgenden Untersuchungen bestimmt und klar gegeben. Wir bemerken aber ausdrücklich, daß wir uns nicht vermessen, auf den verschiedenen Gebieten, zu denen wir unsere Leser führen müssen, Erschöpfendes zu liefern. Die nachfolgende Darstellung kann weder den Universitätsunterricht noch das Studium geeigneter Spezialschriften ersetzen; im Gegenteil wird, so hoffen wir, die Notwendigkeit beider durch dieselbe erst recht ins Licht treten. Nur um klare Einsicht zu schaffen, um was es sich bei der Vorbereitung wissenschaftlicher Lehrer auf ihren Beruf in Wirklichkeit handelt, werden wir die in Betracht kommenden Gebiete einzeln besprechen, und auch nur da eingehender verfahren, wo bloße Überschriften und allzu große Kürze Dunkelheiten oder Mißverständnisse zur Folge haben würden.

Erster Abschnitt.

Das akademische Studium.

A. Die Gegenstände und Ziele desselben.

I. Der Unterricht in höheren Lehranstalten.

Wir reden zunächst nur von der Thätigkeit höherer Lehranstalten, mittels welcher dieselben den Schülern Kenntnisse und Fertigkeiten mitteilen, und fragen, welches Wissen von denjenigen Lehrern zu fordern ist, welchen man diese Arbeit übertragen will. Schon diese Frage ist eine so überaus wichtige, daß ihre Beantwortung nur auf Grund der gewissenhaftesten Untersuchungen gegeben werden darf, wenn unserem vollkommen verfahrenen höheren Schulwesen zunächst von hier aus Hilfe werden soll. Wir werden diese Untersuchungen deshalb für die einzelnen Lehrgegenstände anstellen, und zwar in der Reihenfolge, in welcher wir im 2. Teil dieser Pädagogik ihre Methodik eingehend besprochen haben, senden derselben aber einige allgemeine, grundlegende Betrachtungen und Forderungen voraus.

1. Allgemeines.

1. In der Volksschule herrscht im Gegensatz zu den höheren Lehranstalten das Klassensystem: Der Lehrer hat seine Klasse ganz für sich und unterrichtet in den sämtlichen Lehrgegenständen derselben. Diese Einrichtung hat den zweifellosen Vorteil der Einheitlichkeit. Die Unterrichtsart des Lehrers kann hier in den sämtlichen Lehrgegenständen, wo diese nicht selbst Verschiedenheiten fordern, dieselbe sein. Es können die einzelnen Lehrgegenstände in fruchtbarster

Weise in einander greifen und sich gegenseitig ergänzen; der Lehrer kann sich in der Betreibung des einen auf das in dem anderen Vorgenommene beziehen. So giebt es gegenseitige Beleuchtung und gegenseitige Befestigung; der Unterricht empfängt auf diese Weise die wohlthätigste Konzentration. Insbesondere wird der Überbürdung der Jugend hier leichter vorgebaut, als bei dem Fachsystem höherer Unterrichtsanstalten, da der Lehrer, welcher in allen Lehrgegenständen unterrichtet, vorsichtig abzuwägen imstande ist, was er in jedem derselben unter Berücksichtigung der übrigen als häusliche Arbeit aufgeben darf. Endlich fällt das Beunruhigende, was ein stündlicher Wechsel der Lehrpersonen für die Schüler unausbleiblich mit sich führt, bei dem Klassensystem weg. Freilich ist es bei der dem einzelnen Menschen leicht anhaftenden Einseitigkeit nicht selten heilsam, daß nach Verlauf eines längeren Zeitabschnittes einmal eine andere Lehrkraft unterrichtend und erziehend an der Jugend arbeitet; das verhütet Einerleiheit und Eintönigkeit; diesem Bedürfnis wird in mehrklassigen Volksschulen durch den Wechsel des Lehrers bei dem Aufsteigen der Schüler in die höhere Stufe auch Genüge gethan. Wichtiger aber ist es, daß während einer wenn auch beschränkten Zeit der Lehrer die beschränkte Zahl der Schüler nur seiner Klasse immer unter den Augen und unter seinem Einfluß hat, während Erziehung und Unterricht unter den unausgeglichenen Gegensätzen der Methoden mehrerer Lehrer notleiden muß.

Daß das Klassensystem aus den hier angeführten Gründen auch für höhere Unterrichtsanstalten an und für sich das allein richtige wäre, leuchtet sofort ein. Vollständig durchführbar ist es hier allerdings schon deshalb nicht, weil man auf höheren Lehranstalten selbst auf den untersten Stufen dem Lehrer nicht die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden aufbürden kann, welche für die einzelnen Klassen festgesetzt sind, nach oben zu aber in dem Maß, wie die Korrekturen und die Vorbereitungen wachsen, die Unterrichtsstunden der Lehrer sich vermindern müssen. Indes sollten aus den angeführten Gründen auch höhere Lehranstalten sich so viel als möglich dem Klassensystem wenigstens zu nähern suchen; der Ordinarius sollte in seiner Klasse in möglichst vielen Lehrgegenständen unterrichten und seine Thätigkeit sich möglichst nur auf diese seine Klasse beschränken. Diejenigen Lehrgegen-

stände, welche am meisten in innerer Verbindung unter einander stehen, sind die Religion, die Sprachen, die Muttersprache selbstverständlich eingeschlossen, die Geschichte, Geographie und Kunstlehre. In minder enger Verbindung mit den eben genannten Lehrgegenständen stehen Mathematik, Rechnen und Naturwissenschaften, weisen aber vielfach auf einander hin. Einem allseitig gebildeten und geschickten Lehrer wird sich im Unterricht Gelegenheit die Fülle darbieten, selbst unter den einander scheinbar fremdartigsten Lehrgegenständen zum Nutzen der Schüler möglichst zahlreiche Berührungspunkte zu finden und die der Jugend mitgeteilten oder aus ihr entwickelten vielseitigen Kenntnisse in die fruchtbarste Verbindung mit einander zu bringen.

Wir werden von dem Zusammenhang, in welchem die sämtlichen Lehrgegenstände unter einander stehen, im Verlauf dieser Untersuchung noch öfter zu reden haben, bemerken aber schon jetzt zur Begründung der hier aufgestellten Forderung, daß beispielsweise die Geschichte des Volkes Israel und die Anfänge der Kirchengeschichte in der nächsten Beziehung zur Geschichte der alten Weltstaaten, der Fortgang der Kirchengeschichte in der nächsten Beziehung zur Profangeschichte des Mittelalters und der Neuzeit steht; daß die Psalmen ebenso der Poesie wie der Religion angehören, und daß sie als Dichtungen zu dem Gewaltigsten, Herrlichsten, Tröstlichsten und Lieblichsten gehören, was der gottbegnadete Menschengeist auf diesem Gebiete geschaffen hat, auch zu den lehrreichsten Vergleichen mit der Poesie der hervorragendsten Völker der Vergangenheit und Gegenwart einladen; daß der Unterricht in der deutschen Sprache mit dem in den fremden, alten wie neuen, schon deshalb Hand in Hand gehen muß, weil die Eigentümlichkeiten der einen ohne Gegenüberstellung mit denen der anderen gar nicht erkannt, begriffen und empfunden werden können; daß wiederum der Sprachunterricht, was den Inhalt der einzelnen Sprachwerke betrifft, mit tausend Fäden an den geschichtlichen, geographischen, naturgeschichtlichen und an die Kunstlehre gekettet ist.

Hiernach scheint es dringend wünschenswert, ja zur Ausrüstung unserer Jugend mit einer möglichst allseitigen, aber in den einzelnen Wissensgebieten naturgemäß sich zusammenschließenden höheren Bildung geradezu geboten, daß nicht bloß, wie wir bereits oben als

Regel gefordert haben, jeder Ordinarius in seiner Klasse möglichst viele Unterrichtsgegenstände zu betreiben hat und auch möglichst nur dieser einen Klasse seine Kräfte widmet, sondern daß sämtliche Lehrer neben der Tüchtigkeit in den ihnen zugewiesenen Fächern noch die Fähigkeit besitzen, mit den anderen Fächern Fühlung zu suchen und zu behalten, die Arbeit der Amtsgenossen zu unterstützen und zu ergänzen, und aus der Thätigkeit derselben für die ihrige Gewinn zu ziehen. Das Ideal der Einheitlichkeit des Unterrichts wäre es ja, wenn alle Lehrgegenstände aller Klassen in einer Hand lägen. Ist dieses auch nicht zu erreichen, auch aus anderen Gründen gar nicht zu wünschen, so muß die Arbeit doch wenigstens in der Weise unter die verschiedenen Lehrkräfte geteilt werden, daß der Einheitlichkeit mit allem Ernst und unter Aufbietung aller Mittel zugestrebt wird, daß die Thätigkeit der Anstalt an der lernenden Jugend so weit als möglich „aus einem Gusse" geschieht.

Welches Bild zeigen uns dieser natürlichen, elementaren Forderung gegenüber unsere höheren Lehranstalten? Hier ist es fast Regel, daß in den einzelnen Klassen nach jeder Unterrichtsstunde die Lehrer wechseln und die Schüler einen anderen Mann mit anderen Gewohnheiten und einer anderen Methode, sofern bei dem gegenwärtigen Stand der Gymnasial- und Realschulpädagogik von einer solchen überhaupt die Rede sein kann, vor sich sehen. Es gehört an vielen Schulen nicht zu den Seltenheiten, daß jede alte, auch jede neue Sprache ihren besonderen Lehrer hat; in derselben Sprache sind wohl gar die Grammatik und die Lektüre und in der letzteren selbst Prosa und Poesie in ganz verschiedenen Händen. Jeder Lehrer geht in seinem Unterrichtsgegenstand durchweg auch seinen eigenen Weg und kümmert sich nicht darum, weiß wohl nicht einmal, was in den anderen Unterrichtsgegenständen seine Amtsbrüder treiben. Mancher giebt auch in seinem Fach die häuslichen Arbeiten auf, als ob andere Fächer, für welche gleichfalls der häusliche Fleiß der Schüler in Anspruch genommen wird, gar nicht beständen. So sammeln sich denn im Verstand und im Gedächtnis der Schüler die zerstreuten Glieder (disjecta membra) alles möglichen Wissens und Könnens und stoßen sich und verwirren sich hier, und die Thätigkeit

der Lehrer gleicht der jener Fabrikarbeiter oder jener Maschinen, welche beispielsweise für Uhren oder Klaviere nur immer dieselben einzelnen Teile verfertigen, aber mit dem Unterschied, daß sich hier doch die Personen finden, welche die letzteren zu den eben genannten Ganzen vereinigen, was in unseren höheren Lehranstalten als völlig überflüssig meistens einfach unterbleibt.

Bei solcher Einrichtung wird sich auch nur ausnahmsweise ein herzliches, eine Art Familienverhältnis zwischen den Lehrern und Schülern bilden können. Es sind in jeder Klasse der Väter zu viele, als daß der einzelne die Liebe zu seinen geistigen Kindern, die hingebende, aufopferungsfreudige Sorge für dieselben nicht seinen Mitvätern zu überlassen der Regel nach gern bereit sein sollte.

Der Hauptgrund dieser befremdenden Erscheinung ist bekanntlich der, daß wissenschaftliche Lehrer selbst der Regel nach nur in einer beschränkten Zahl von Lehrgegenständen unterrichten können und in den übrigen mehr oder weniger unbewandert sind. Da dies den Schülern meist nicht unbekannt bleibt, sie der Regel nach sogar bestimmt wissen, in welchen Fächern es bei den einzelnen Lehrern fehlt, so trägt das einerseits nicht zu der Hochachtung gegen die letzteren bei, die doch eine der Grundbedingungen jeder gesegneten Schulthätigkeit ist; andererseits sinkt, wo Lehrer in unerschütterlichem Ansehen bei der Jugend stehen, für die letztere unwillkürlich der Wert derjenigen Unterrichtsgegenstände, mit welchen sie jene unbekannt weiß. Entweder — so urteilt der Schülerverstand nicht ganz mit Unrecht — gehört die Bekanntschaft mit einer Anzahl Lehrgegenständen nicht zu einer gesunden allgemeinen Bildung, weil gewisse Lehrer sie selbst nicht besitzen, oder weil die letzteren sie nicht besitzen, so fehlt ihnen ein Teil jener allgemeinen Bildung.

Die durchaus einseitige, bruchstückartige Bildung unserer wissenschaftlichen Lehrer hält auch die notwendigsten und dringlichsten Reformen in der Schulorganisation zum schweren Schaden der Jugend und des gesamten Volks auf. Eine der wichtigsten Fragen in dem Unterrichtsbetrieb höherer Lehranstalten betrifft das Verhältnis, in welchem hier der fremdsprachliche und der naturwissenschaftliche Unter-

richt zu einander stehen sollen. Diese Untersuchung kann natürlich nur von denjenigen Schulmännern angestellt werden, welche die beiden Gebiete, und zwar speziell in ihrer Verwendbarkeit für den Jugendunterricht und die Jugenderziehung, gründlich kennen. Nun sind unsere Philologen aber meistens in den Naturwissenschaften, und unsere Naturforscher meistens in den fremden Sprachen wenig oder gar nicht beschlagen. Ob und wie die neueren Sprachen in Gymnasien neben, vor oder nach den alten betrieben werden, in Realanstalten an die Stelle der alten treten sollen, darüber können sich nur diejenigen Schulmänner ein wohlbegründetes Urteil bilden, welche die alten und die neueren Sprachen in ihrer Bedeutung für die allgemeine Bildung und für den künftigen Beruf der Schüler kennen. Es sind aber die Altphilologen durchweg mit den neueren fremden Sprachen nur wenig oder gar nicht vertraut, und die Neuphilologen besitzen von den alten Sprachen entweder nur noch die halbverblichenen Kenntnisse von Gymnasialabiturienten, oder sie wissen, wenn sie von Realgymnasien zum Universitätsstudium übergegangen sind, von der lateinischen Sprache wenig und von der griechischen gar nichts.

Nun findet sich aber gerade die Unwissenheit am häufigsten im Bunde mit Dünkel, Rechthaberei und Eigensinn. Auch das höhere Schulwesen leidet unter dieser Thatsache; Tausende von sogenannten wissenschaftlichen Lehrern sind in den eben besprochenen Fragen nicht urteilsfähig und wollen sich auch nicht unterweisen lassen. Unsere Schulbehörden aber, welche den Bedürfnissen und den immer lauteren Forderungen der Gegenwart wenigstens hier und da gerecht werden möchten, finden an dieser Stillstandsphalanx den beharrlichsten Widerstand, und wenn aus der mäßigen Zahl wirklich Urteilsfähiger dem höheren Schulwesen nicht bald ein pädagogischer Luther oder Stein oder Bismarck ersteht, der im Niederreißen wie im Aufbauen gleich geschickt ist und die widerstrebenden wie die ängstlichen Gemüter zu seiner Nachfolge und Mitarbeit mächtig zwingt, dann wird die „Not und die Zeit“ unser trotz fortwährender kleiner Nachbesserungen völlig veraltetes Gymnasial- und unser in seinen Grundlinien völlig verfehltes Realschulsystem vom Jahre 1859 plötzlich einmal über den Haufen werfen, um — das ist ernstlich zu besorgen — ein übereiltes und

in anderen wesentlichen Beziehungen mangelhaftes und unhaltbares an seine Stelle zu setzen.

Wie die Orthodoxie mit den Dogmen des sechzehnten Jahrhunderts die religiösen Bedürfnisse des neunzehnten befriedigen zu können meint, dadurch aber denkende, unabhängige Geister in wachsendem Maße der Kirche entfremdet, so möchte das Altphilologentum, das schon zu Zeiten Melanchthons und Sturms an der Jugend viel unnütze Arbeit gethan hat, den Forderungen der Neuzeit immer noch wo möglich bloß mit dem Unterricht in der lateinischen und griechischen Sprache gerecht werden. Es haben zwar die Gymnasien um des künftigen Berufs und der künftigen Lebensstellung ihrer Schüler willen den alten Sprachen einen neuen Lehrgegenstand nach dem anderen hinzuzugesellen sich genötigt gesehen; aber die Mehrzahl ihrer Lehrer hat es unterlassen, ihren Schülern auf dem Gang zu den neuen hochwichtigen Lerngebieten voranzuschreiten, ist ihnen nicht einmal nachgefolgt, und nun sind — ein geradezu widersinniger, absolut unhaltbarer Zustand — in den für das praktische Leben und für die Bedürfnisse unserer Zeit gerade allerwichtigsten Unterrichtsgegenständen, also in den wesentlichsten Bestandteilen der heutigen Bildung, auf unseren höheren Lehranstalten eine Menge Jünger ihren Meistern überlegen.

Aus diesem allen ergiebt sich die gebieterische Forderung, daß unsere wissenschaftlichen Lehrer nicht bloße Fachgelehrte, nicht in nur wenigen Unterrichtsgegenständen bewandert sind und selbst hier eine ihrem Beruf zum großen Teil ganz fremdartige Bildung empfangen haben, sondern daß sie ein für die höchsten Klassenstufen ausreichendes, für die Unterweisung der Jugend zweifellos brauchbares und zweckentsprechendes Wissen in der Mehrzahl der Hauptfächer besitzen und auch mit den übrigen Lehrgegenständen so weit bekannt sind, daß sie an dieselben immer rechtzeitig anknüpfen und auf diese Weise ihren jedesmaligen Unterricht ergänzen, bereichern, beleben, mit den bereits errungenen Kenntnissen ihrer Schüler von den verschiedensten Seiten her fort und fort neue Geistesschätze aufs fruchtbarste in Verbindung bringen können. Die neueste „Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen" verlangt von allen Kandidaten des höheren Lehramts „ohne Unterschied der

Studiengebiete" eine gewisse Bekanntschaft mit den Gegenständen des Religions- und des deutschen Sprachunterrichts. Leider wird eine ähnliche Kenntnis der übrigen Lehrgegenstände von allen Kandidaten nicht gefordert.

2. Bei der Beurteilung der wissenschaftlichen Bildung des künftigen Lehrers darf nicht außer Acht gelassen werden, daß derselbe während der Dauer seines Amtes sie fortwährend zu erweitern und zu vertiefen Zeit und Anregung findet. Manche Kirchgänger glauben alles Ernstes, daß ihr Pastor alle seine Predigten auf der Universität gemacht hat, und können es nicht begreifen, daß er sich zu Hause auf seine Kanzelreden noch vorbereiten muß. Auch den Prüfungsforderungen an wissenschaftliche Lehrer scheint nicht immer die Erwägung zu Grunde zu liegen, daß der Examinand innerhalb der Zeit, die ihm während seines Lehramts zu umfassenden Studien zur Verfügung steht, seine Kenntnisse verdoppeln und verdreifachen kann. Während er nämlich im Schuldienst allmählich zu immer höheren Klassen aufrückt, muß seine Lehrthätigkeit sich immer mehr erweitern und vertiefen, und so wird diese selbst ihm fort und fort die Wege zeigen, die seine Studien einzuschlagen, und die Ziele, welchen sie zuzustreben haben. Freilich muß schon der Sextalehrer den gesamten Organismus einer höheren Unterrichtsanstalt klar überschauen und darf, wenn seine Thätigkeit an der Jugend nicht ins Unbestimmte gehen soll, selbst mit den Lehrstoffen der Prima nicht unbekannt sein. Aber das allmähliche Hineinleben in die auf die einzelnen Klassen verteilten Unterrichtsgegenstände muß der Zeit überlassen werden, und ein Lehrer, welcher in dieser Beziehung seine Pflicht thut, wird es im Lauf der Jahre immer mehr fühlen, wie seine Gesamtbildung beim Eintritt ins Amt geradezu klein war im Verhältnis zu dem Wissensgebiet, das sein Geist jetzt umspannt, insbesondere auch im Hinblick auf so manche Einzelkenntnisse, die er in der Praxis gesammelt hat.

3. Wir werden im Nachfolgenden immer wieder betonen, daß die Schule auf ihren Beruf wohl vorbereiteter Lehrer, nicht bloßer Gelehrten bedarf, ja daß die Entfaltung fachlicher Wissenschaftlichkeit vom Unterricht auf das bestimmteste ausgeschlossen bleiben muß. Das braucht aber keinen Lehrer, welcher sich seinem Schul-

dienst in aller Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Jugend und in gewissenhafter Beobachtung des bestehenden Lehrplans und Lehrganges widmet, zu hindern, sich in seinen Mußestunden auch sogenannten wissenschaftlichen Fachstudien hinzugeben. Je nach seinen Neigungen und Anlagen werden gewisse Gebiete der in der Schule zu behandelnden Lehrgegenstände ihn zu solchen geradezu veranlassen. Mit dem Schuldienste aber hat das Studium wissenschaftlicher Spezialitäten nichts zu schaffen. Insbesondere mag auch der künftige Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten sich zu Herzen nehmen, was der Ministerialerlaß vom 10. Mai 1886 den Seminarien für Volksschullehrer einschärft: „An der Menge bloß notizenartiger Daten ist nichts gelegen. Sie belasten das Gedächtnis, ohne Geist und Gemüt anzuregen und zu befruchten. Notwendig zu wissen und zu können ist vor allem dasjenige, was in der wohlorganisierten Volksschule zu verwerten ist." So ist auch für den wissenschaftlichen Lehrer notwendig zu wissen und zu können vor allem dasjenige, was in höheren Unterrichtsanstalten zu verwerten ist.

Wir haben nunmehr zu zeigen, worin des näheren die Kenntnisse bestehen, die der Lehrer an höheren Schulen zur Erteilung des Unterrichts — von der Erziehung ist hier, wie oben bemerkt, noch nicht die Rede, nicht einmal von der Unterrichtsmethode — bis zu den höchsten Klassenstufen besitzen muß. Wir werden zugleich den Nachweis liefern, daß das wissenschaftliche Studium, welches wir hier fordern, wenn die unumgänglichen Vorbedingungen desselben erfüllt sind, es selbst aber in der rechten Weise betrieben wird, nicht mehr Zeit in Anspruch nimmt, auch nicht schwieriger, wohl aber bei weitem zweckentsprechender, deshalb auch in jeder Beziehung befriedigender und lohnender ist, als das hergebrachte theologische, oder philologisch-geschichtliche, oder mathematisch-naturwissenschaftliche. Unumgängliche Vorbedingungen sind aber, 1. daß der Studierende ein Gymnasium besucht hat, in welchem vor und neben den alten Sprachen sowohl die neueren als auch die Naturwissenschaften eine gediegene Pflege finden, in welchem auch nur zweifellos lernfähige Schüler unterrichtet werden; 2. daß er hier die Vorkenntnisse für das akademische Studium mit Ernst und Eifer gesammelt hat;

3. daß er inneren Beruf zum Schuldienst in sich verspürt. Was aber das akademische Studium selbst betrifft, so haben wir dieses nunmehr in Rücksicht auf die einzelnen Wissenschaften, mit welchen sich dasselbe beschäftigen muß, näher zu betrachten.

2. Besonderes.

a) Die Unterrichtsgegenstände.

1. Evangelische Religion.

In der „Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887" heißt es § 11, 1. A:

Von allen Kandidaten, welche einer der christlichen Kirchen angehören, wird ohne Unterscheidung ihres Studiengebietes erfordert Bekanntschaft mit dem Inhalt und Zusammenhange der heiligen Schrift, eine allgemeine Übersicht über die Geschichte der christlichen Kirche und Kenntnis der Hauptlehren ihrer Konfession.

B. 1. „Zur Befähigung für den evangelischen Religionsunterricht in den unteren Klassen ist zu erfordern Vertrautheit mit der biblischen Geschichte Alten und Neuen Testamentes, eingehendes Verständnis des Lutherischen (bezw. Heidelberger) Katechismus als Grundlage der kirchlichen Lehre und Bekanntschaft mit dem evangelischen Kirchenliede und seiner Beziehung zu dem christlichen Kirchenjahre.

2. Von den Kandidaten, welche die Befähigung für die mittleren Klassen sich erwerben wollen, ist außerdem zu beanspruchen, daß sie mit der Bibelkunde und den biblischen Altertümern sich eingehend beschäftigt haben, von der Geschichte des apostolischen Zeitalters und von der Reformationsgeschichte eine genauere Kenntnis besitzen und zu einem sicheren Verständnis der Augsburgischen Konfession in ihrer Bedeutung für die Lehren der evangelischen Kirche, insbesondere ihrer Unterscheidungslehren, gelangt sind.

3. Für den Religionsunterricht in den oberen Klassen ist außerdem erforderlich eine durch das Studium der Einleitungswissenschaft, der biblischen Theologie und der wissenschaftlichen Exegese erworbene Befähigung, das Neue Testament in der Ursprache zu erklären, eine auf der Übersicht ihrer geschichtlichen Entwickelung beruhende Bekanntschaft mit der gegenwärtigen evangelischen Kirche nach Bekenntnis und Verfassung in ihrem Unterschiede von anderen Kirchen und Religionsgemeinschaften; Kenntnis der evangelischen Glaubens- und Sittenlehre nach den Hauptmomenten ihrer geschichtlichen Entwickelung und die Fähigkeit sie biblisch zu begründen und in elementarer Klarheit zu entwickeln."

Diese Bestimmungen leiden zunächst, wie das bei Prüfungsreglements nicht selten der Fall ist, an Un-

bestimmtheit und Dehnbarkeit. Nimmt man es selbst mit den scheinbar geringen Forderungen, welche hier an alle wissenschaftlichen Lehrer ohne Unterscheidung ihres Studiengebietes gestellt werden, genau und ernst, so dürfte selbst mancher Theologe denselben gerecht zu werden große Mühe haben. „Bekanntschaft mit dem Inhalt der heiligen Schrift.“ Was heißt Inhalt? Soll das Wort für die Bekanntschaft mit dem Römerbrief und dem Buch Hiob, mit der Apostelgeschichte und dem Buch der Richter, mit dem Evangelium nach Matthäus und den Büchern der Makkabäer denselben Sinn haben? Soll überhaupt das Alte Testament in betreff des Inhalts dem Neuen Testament gleichgestellt werden? Was kann man ferner alles unter dem „Zusammenhang“ der heiligen Schrift verstehen!

Giebt man indes dieser Forderung an die Bibelkenntnis sämtlicher Kandidaten des höheren Schulamts eine maßvolle und den wirklichen Wert der einzelnen Schriftteile verständig ins Auge fassende Auslegung, so ist sie eine durchaus berechtigte; ja sie bezeichnet zugleich das Gebiet, auf welchem auch unsere Religionslehrer vor allen anderen zu Hause sein, auf welchem sie aber im Gegensatz zu jenen selbstverständlich wirklich gelehrte Studien gemacht haben müssen. So haben wir die biblische Theologie, die wissenschaftliche Beschäftigung mit den einzelnen Büchern der heiligen Schrift, zur Hebung der reichen Inhaltsschätze, welche hier zur Reinigung und Heiligung unseres Glaubens und Lebens niedergelegt sind.

Nun verlangt die „Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen“ für den Religionsunterricht in den oberen Klassen die Befähigung, das Neue Testament in der Ursprache zu erklären. Diese Forderung setzt offenbar voraus, daß in den oberen Klassen des Gymnasiums das Neue Testament im griechischen Urtext gelesen wird. Es würde uns zu weit führen, wollten wir die Gründe angeben und besprechen, um deren willen wir dies für verfehlt erachten. Wir geben dem schönen Worte Schenkendorfs, daß er nur „wie der Mutter Mund“ beten könne, die naturgemäßeste Erweiterung, wenn wir verlangen, daß unsere lernende Jugend auch das Wort Gottes in der deutschen Muttersprache liest. Dagegen setzt die Bekanntschaft der Schüler der oberen

Klassen mit der griechischen Sprache den Lehrer zum Vorteil des Unterrichts instand, falls er die von Fehlern wimmelnde Luthersche Bibel dem letzteren zu Grunde legen muß, die Verbesserungen gemeinschaftlich mit den Schülern nach dem Urtext vorzunehmen; zugleich vermag er eine Menge von biblischen Begriffen durch den Hinweis auf den Urtext schnell faßlich und verständlich zu machen.

Auffallend erscheint es aber, daß die neue Prüfungsordnung für die Erteilung des Religionsunterrichtes in den oberen Klassen nicht die Befähigung verlangt, auch das Alte Testament in der Ursprache zu erklären. Dasselbe mit den Schülern in der hebräischen Ursprache zu lesen, davon kann allerdings schon deshalb nicht die Rede sein, weil jene sie nicht verstehen. Dagegen kann nur der des Hebräischen kundige Lehrer die Korrektur der im Alten Testament noch viel zahlreicher als im Neuen auftretenden Übersetzungsfehler der Lutherschen Bibel, auch die aus dem eigentlichen Wortsinn herzuleitenden Begriffsbestimmungen in rechter Weise geben. Wie aber nur das wohlverstandene Gotteswort die Versöhnung der kirchlichen Parteien herbeizuführen und dem Christentum die innere Kraft zu geben vermag, deren es zu seiner weltbezwingenden Mission bedarf, das werden wir noch näher zeigen.

Es ist überhaupt ein wissenschaftliches Studium des Alten Testamentes anders als nach dem Urtext eben so wenig möglich, wie sich eine gelehrte Beschäftigung mit dem Neuen Testament, oder mit den griechischen und römischen, französischen und englischen Klassikern nach Übersetzungen denken läßt. Wenn wir es deshalb schon nicht verstehen, wie nach § 10, 2 b. der neuen Prüfungsordnung zur Erwerbung der Lehrbefähigung in der christlichen Religionslehre für die mittleren Klassen das Bestehen einer Prüfung im Hebräischen nicht erforderlich sein soll, so ist es uns noch viel unbegreiflicher, daß nach § 10, 2 c selbst die Lehrbefähigung für die oberen Klassen ohne Nachweis der Lehrbefähigung im Hebräischen erworben werden kann.

Daß das akademische Studium des künftigen Religionslehrers sich mit gewissen Büchern des Alten Testamentes möglichst eingehend beschäftigen muß, ist schon nach dem inneren Zusammenhang, in welchem die beiden Testamente unter einander stehen, ganz selbst-

verständlich. Berufen sich doch die neutestamentlichen Schriften und in ihnen der Erlöser selbst immer wieder auf das Alte Testament; stützt doch selbst Paulus, der Heidenapostel, der schneidige Gegner des damaligen Judentums, einen Teil seiner Dogmen auf alttestamentliche Schriftstellen. Die Fülle religiöser Belehrung, Tröstung, Erbauung aber, die sich in den Psalmen, in dem Buch Hiob, in den Propheten, und hier insbesondere in dem gewaltigen Jesaia findet, läßt ein gesundes wissenschaftliches Studium dieser biblischen Schriften in der Ursprache geradezu als notwendige Voraussetzung eines auf der Höhe seiner Aufgabe stehenden Religionsunterrichts in Sekunda und Prima einer höheren Lehranstalt erscheinen.

Wer nun das Neue Testament in der Ursprache studiert und sich zum geistigen Eigentum gemacht hat, der weiß, daß schon diese Beschäftigung, welcher ja auch noch andere wichtige theologische Studien zur Seite gehen, sich durch das ganze akademische triennium hindurchzieht. Wird man sich im Alten Testament auch auf die wichtigsten Kapitel der jüdischen Geschichte und auf die oben genannten Lehr- und prophetischen Bücher durchweg beschränken, so muß dies alles doch nach guten Kommentaren durchgenommen werden. Betrachten wir uns aber einige der bekannteren Erklärungsschriften, so nimmt beispielsweise der Kommentar De Wette's über die Psalmen 656, mit der angeschlossenen „erbaulichen Erklärung" 736, der Kommentar Knobels über Jesaia 444, der über die kleinen Propheten von Hitzig 373 große Druckseiten ein. Und hier muß Zeile für Zeile gründlich durchgenommen und wenigstens das Wichtigste repetiert und immer wieder repetiert werden.

Nimmt somit das wissenschaftliche Studium des geschriebenen Gotteswortes, um das es sich bei dem künftigen Religionslehrer in erster Linie handeln muß, die Zeit und Arbeitskraft des letzteren in sehr hohem Maße in Anspruch, so dürfen andere, zweifellos minder wichtige Zweige der Theologie nicht mehr als eine übersichtliche, zusammenfassende, nur auf das Bedeutendste näher eingehende Behandlung beanspruchen. Die neue Prüfungsordnung verlangt aber schon für den Religionsunterricht in den mittleren Klassen sicheres Verständnis der Augsburgischen Konfession,

insbesondere ihrer Unterscheidungslehren, und eingehendes Sich-beschäftigthaben mit den biblischen Altertümern, für den Unterricht in den oberen Klassen aber Kenntnis der Einleitungswissenschaft und der Glaubens- und Sittenlehre.

Nun nimmt die Augsburgische Konfession etwa 30 gute Druckseiten ein und stellt in ihrer lateinischen und ihrer deutschen Ausgabe an das Nachdenken und an das Gedächtnis des sie Studierenden nicht selten sehr ernste Forderungen. Wer sich je einmal mit derselben näher beschäftigt hat, der wird wissen, daß ihr „sicheres Verständnis“ nur das Ergebnis einer harten und oft wenig erfreulichen Arbeit ist.

Was ferner die biblischen Altertümer betrifft, so umfaßt das von denselben handelnde Lehrbuch von Ewald 392, und das von Kinzler (6. Aufl. 1884) 562 Druckseiten.

Das möglichst kurz gefaßte Lehrbuch der Einleitung in das Alte Testament von De Wette zählt 477, das der Einleitung in das Neue Testament von demselben Verfasser 399 Seiten.

Bei der Glaubens- und Sittenlehre endlich handelt es sich um zwei selbständige theologische Wissenszweige, die Dogmatik und die Ethik, welche beide für das Denken und für das Behalten geradezu gewaltige Stoffe aufeinanderhäufen.

Fügen wir hinzu, daß mit Recht nur derjenige Bewerber die Facultas zum Religionsunterricht empfängt, welcher zugleich die Befähigung zum Unterricht auch in mehreren anderen wichtigen Lehrgegenständen nachweisen kann, so erscheint, wenn man nicht Unmögliches verlangen will, die Beschränkung der Forderungen in den eben genannten theologischen Wissenszweigen auf ein bescheidenes Maß als unabweisbare Notwendigkeit. Auf diese Notwendigkeit führt aber auch eine rein sachliche und vorurteilsfreie Betrachtung der besagten Wissenszweige selbst, besonders in ihrem Verhältnis zu den höchsten Zwecken des Unterrichts und der Erziehung.

Was zunächst die Augsburgische Konfession betrifft, so ist sie, wie sämtliche symbolischen Bücher, in Inhalt und Form eine Streitschrift, welche jede fremde, wenn auch noch so gewissenhaft erworbene Überzeugung „verdammt“ (damnant!). Zu solchen Schriften schon die Jugend als zu Quellen

höchster Erkenntnis, als zu Verkündigerinnen zweifelloser göttlicher Wahrheiten zu führen, ist eher Schaden als Nutzen. Das Christentum ist nicht Streit, sondern Friede und Liebe. Nicht ein einziges der in der Augsburgischen Konfession an einander gereihten Dogmen hat der Erlöser selbst aufgestellt, um die Heilighaltung desselben zur Bedingung der Seligkeit zu machen. Der Glaube, welchen er lehrt, ohne sich je in gelehrten Haarspaltereien über denselben zu ergehen, ist die Hingabe an Gott und seine (Christi) eigene Nachfolge in frommer Gesinnung und in reinem Lebenswandel. Auf diesen Grundsäulen des wahren Christentums sind aber die katholische wie die evangelische Kirche, ja der größte Teil der in dem genannten symbolischen Buche verdammten christlichen Gemeinschaften errichtet. In dem, was uns eint, haben die wahrhaft Frommen der verschiedensten christlichen Konfessionen stets ihre schönste Befriedigung, süßen Trost im Leben und Sterben gefunden. Die evangelischen sogenannten Bekenntnisschriften sind mit Ausnahme der Katechismen unseren Gemeinden in der weit überwiegenden Mehrheit ihrer Glieder auch ganz unbekannt, und Millionen evangelischer Christen, die ihre Gottesdienste fleißig besuchen und oft und gerne zum Tische des Herrn kommen, dürften sich in eine ganz neue, sie wenig anmutende Welt versetzt finden, wenn ihnen die einzelnen Artikel der verhältnismäßig noch milden Augsburgischen Konfession vorgelesen würden.

Auf einer Versammlung von etwa 500 lutherisch-orthodoxen Pastoren in Berlin im August 1879 ist es der verräterischen Zunge eines dieser Männer entschlüpft, daß selbst mancher streng lutherische Geistliche die Bekenntnisschriften seiner Kirche nicht einmal besitzt, viel weniger dieselben liest. Warum sollen nun Schüler und Schülerinnen im Religionsunterricht in Dingen unterwiesen werden, mit welchen Hunderte von Pfarrern und Seelsorgern nur oberflächlich oder gar nicht bekannt sind. Wie sollte es überhaupt die Aufgabe der Schule sein, durch Beschäftigung mit der Augsburgischen Konfession, insbesondere ihren Unterscheidungslehren, konfessionelle Rechthaberei und Zanksucht in die Herzen der Jugend zu streuen, besonders in unserer Zeit, wo es mehr als sonst die Aufgabe der christlich-evangelischen Religion ist, die durch

schwere Prinzipienkämpfe und Gegensätze jeder Art zerrissene Menschheit zu versöhnen, unablässig auf unsere allgemeine Gotteskindschaft hinzuweisen und die streitenden Parteien unter wohlwollender Anerkennung dessen, was jede Gutes und Wahres besitzt, zu einem reich gegliederten, mit verschiedenen Gaben und in einer großen Mannigfaltigkeit der Anschauungen und Bestrebungen die Ehre des Höchsten rühmenden und unser eigenes Heil schaffenden Gottesreich zu vereinigen.

Darf und soll man aber in unserer Jugend nicht durch eine bevorzugte Beschäftigung mit den kirchlichen Unterscheidungslehren den Irrtum erzeugen, das Wichtigste und Heiligste in unserem Glauben sei das, was uns von anderen christlichen Gemeinschaften absondert, und die Frömmigkeit bestehe vor allem in der Hochhaltung trennender Dogmen, so braucht man auch dem Religionslehrer das eingehende Studium der Unterscheidungslehren nicht zur Pflicht zu machen. Die sämtlichen symbolischen Bücher werden als kirchliche Erzeugnisse ihrer Zeit in der Dogmengeschichte immer ihre Stelle finden; es wird auch künftig Gelehrte geben, welche sich mit denselben des Näheren beschäftigen, und was an ihnen bleibenden Wert hat, wird nicht der Vergessenheit anheimfallen. Aber sie sind Menschenwerk, im konfessionellen Streit vergangener Zeiten entstanden; das Evangelium der Liebe hat nicht an ihrer Wiege gestanden; sie können auch nicht den Anspruch erheben, den Glauben des 19. Jahrhunderts darzustellen; und Religionslehrer an höheren Unterrichtsanstalten müssen, wie wir bereits gesehen haben, in der christlichen Lehre sehr viele weit wichtigere Studien machen.

Betrachten wir uns ferner die biblischen Altertümer näher, so hat das, was uns dieser Wissenszweig von dem Eid, dem Gelübde, der Beschwörung, von den verschiedenen Arten der Opfer und von dem Verfahren bei denselben, vom Fasten, von heiligen Zeiten, heiligen Geräten, von der Rechtspflege, von Priestern, von der Volksgemeine u. s. w. mitteilt, für den Altertumsforscher zwar Interesse, bietet aber wenig religiöse Belehrung und noch weniger Erbauung dar, und die Beschäftigung mit diesen Dingen dürfte der lernenden Jugend zum großen Teil herzlich langweilig werden. Unsere Schüler müssen sich mit näher liegenden

Dingen unter Aufwendung vieler Mühe und Zeit bekannt machen, und auch der Religionslehrer kann seinem Berufe vollkommen gerecht werden, wenn er von den genannten und ähnlichen Dingen nur ein übersichtliches Wissen besitzt.

Was das „Studium der Einleitungswissenschaft“ betrifft, so wird jeder mit diesem Zweige der Theologie Bekannte eingestehen müssen, daß mit demselben in Schulen gleichfalls wenig anzufangen ist, daß dieses Studium auch eine Menge von Einzelkenntnissen, über welche der Schüler nie wird verfügen können, erzielen muß, wenn es nicht zu anmaßendem Aburteilen über die wichtigsten Fragen unserer Religion verleiten soll. Auch von dem Religionslehrer darf man in diesem vielfach schwierigen, an bloßen Vermutungen (Hypothesen), die aber unter einander meist in heißem Streite liegen, so reichen Forschungsgebiete kein eigentliches Fachwissen verlangen. Es kann sich auch für ihn hier vorzugsweise nur um solche biblische Bücher handeln, welche auf höheren Lehranstalten ganz oder zum Teil gelesen werden. Im übrigen muß es genügen, daß er von der Menge der hier zu Tage tretenden bald mehr, bald weniger interessanten Einzelheiten das Wichtigste weiß.

In der Glaubens- und Sittenlehre endlich (Dogmatik und Ethik) haben wir zwei Disziplinen von geradezu gewaltigem Umfang vor uns, und innerhalb derselben die größten, zum Teil einander völlig ausschließenden Gegensätze. Man vergleiche nur, was über die Sünde drei Hauptvertreter bibelgläubiger Richtungen behaupten, Schleiermacher in seiner Glaubenslehre, Julius Müller in seiner Lehre von der Sünde, und Rothe in seiner Ethik, so wird man eine Vorstellung von der vollkommenen Unsicherheit empfangen, welche in der Auffassung selbst der grundlegenden Begriffe der christlichen Dogmatik herrscht. Die Riesenarbeit, mit den wichtigsten der in beiden Wissenszweigen vorhandenen streitigen Punkte sich eingehend zu beschäftigen, mag den Mußestunden fachgelehrte Studien mit Vorliebe betreibender Geistlichen vorbehalten bleiben. Auch der Religionslehrer wird es nicht bereuen, wenn er sich auf diesen Gebieten hier und da allen Ernstes umgesehen hat; ja wir werden später sogar näher zu bezeichnen haben, was er als Erzieher von der christlichen oder von der philosophischen Ethik

gründlich und sicher wissen muß. Aber es ist kein Anlaß vorhanden, ihm zu den schweren und zahlreichen Forderungen, die auf anderen hochwichtigen Wissensgebieten an ihn zu stellen sind, noch die aufzuerlegen, daß er in der christlichen Dogmatik und Ethik ein wirklicher Gelehrter sei.

Wer auch nach der rein sachlichen Untersuchung, welche wir hier angestellt haben, bei der Meinung beharren sollte, daß eine genaue, eingehende Bekanntschaft mit der Augsburgischen Konfession, mit den biblischen Altertümern, mit der sogenannten Einleitung in das Alte und Neue Testament, mit der Glaubens- und Sittenlehre notwendig zur wissenschaftlichen Ausrüstung eines Theologen gehöre, der mag doch die in Amt und Würden stehenden Geistlichen einmal fragen, wie es mit ihren auf den eben genannten Gebieten gesammelten Kenntnissen in Wirklichkeit steht. Das Papier ist geduldig und läßt ohne Widerstreben alle Forderungen auf sich abdrucken, welche man an die Opfer des zu den Eigentümlichkeiten des 19. Jahrhunderts gehörigen Prüfungskultus zu richten für angemessen und notwendig erachtet. Aber die Prüfungen bilden bereits ein interessantes, nicht ganz der Heiterkeit entbehrendes Kapitel der neueren Kulturgeschichte. Wir sind überzeugt, daß auch den in der Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887 an die Religionslehrer gestellten Forderungen nur ganz selten vollkommen genügt werden wird.

Worauf es bei dem Religionslehrer an höheren Unterrichtsanstalten doch zunächst und vorzugsweise ankommt, das ist die Kenntnis der heiligen Schrift, insbesondere des Neuen Testaments; hier kann seine gelehrte Bildung nie zu groß sein. Aber selbst hier gilt es, immer in erster Linie die Bedürfnisse der Schule ins Auge zu fassen. Wir haben in der Methodik des Religionsunterrichts (2. Teil, S. 39—42) die biblischen Bücher angeführt, welche in höheren Lehranstalten teils ganz, teils mit Auswahl gelesen werden müssen. Diese Bücher zunächst hat der künftige Religionslehrer durch ein wirklich gelehrtes Studium, bei dem er die gediegensten Hilfsquellen benutzen muß, im Urtext sich zum vollen geistigen Eigentum zu machen. Bei jeder wichtigen Stelle muß im praktischen Schuldienst sein Gedächtnis imstande sein, ihm sofort die Kapitel und Verse, sei es in demselben oder in einem anderen

biblischen Buch, an die Hand zu geben, welche jene erklären oder ergänzen, oder durch sie erklärt und ergänzt werden. Das Ganze wie das Einzelne muß ihm überall gleich gegenwärtig sein. Auch diejenigen hervorragenden neutestamentlichen Schriften, welche in der Schule nur in wenigen und kurzen Abschnitten berücksichtigt werden können, wie der 2. Korinther-, der Hebräerbrief, die Offenbarung Johannis, muß er gedächtnis- und verständnisgemäß wohl beherrschen. Nur bei zweifellos Unbedeutendem, dessen es auch im Neuen Testamente giebt, darf er sich mit einer allgemeinen Bekanntschaft begnügen. Ferner muß der Religionslehrer schon für den Unterricht in den unteren und mittleren Klassen auch vom Alten Testament und hier wieder in erster Linie aus den Psalmen das zweifellos Gute und Schöne, der Religionslehrer der oberen Klassen aber mindestens noch das Buch Hiob und den Jesaia nach dem Urtext studiert haben. Dagegen braucht von den Geschichtsbüchern des Alten Testaments vorzugsweise nur dasjenige Gegenstand seines gelehrten Studiums gewesen zu sein, was man der Jugend in den sogenannten biblischen Geschichten mitzuteilen pflegt. Was in dem Alten Testament außerdem noch einer näheren Bekanntschaft wert ist, wie die Schriften des Salomo, Jesus Sirach u.s.w., wird ein strebsamer und immer auf seine Fortbildung bedachter Religionslehrer in den Mußestunden, welche ihm seine Amtsthätigkeit Jahre hindurch freiläßt, in aller Ruhe nachholen. Zwei Dritteile des Alten Testaments kann er aber ohne Bedenken unberücksichtigt lassen; sie sind für die Wissenschaft wie für die christliche Erbauung wertlos.

Wir haben bereits in unserm Büchlein wider die Herrschprätensionen der Orthodoxie S. 38 die Forderung aufgestellt, daß unsere jungen Theologen in ihrem akademischen Studium zu allererst über den Inhalt der heiligen Schrift wissenschaftliche Belehrung empfangen, und daß die Beschäftigung mit der Dogmatik und der Dogmengeschichte, welche ohne die Bekanntschaft mit den biblischen Schriften völlig in der Luft schwebt, gründlichen und möglichst eingehenden exegetischen Studien erst nachfolgt. Was wir dort von dem künftigen evangelischen Geistlichen gefordert haben, verlangen wir ganz besonders auch von dem künftigen Religionslehrer an höheren Unterrichtsanstalten.

Bekanntlich wird von sehr achtbarer Seite das völlige Verschwinden des Religionsunterrichts aus höheren Lehranstalten gefordert. Man hält ihn entweder für überflüssig oder gar für schädlich, und will ihn im günstigsten Fall der Thätigkeit der Geistlichen in ihrem pfarramtlichen Beruf überlassen. Es wird dabei geltend gemacht, daß die Schule ihre Zöglinge zwar nicht bloß zu wohlunterrichteten, sondern auch zu rechtschaffenen, für das Gute, Schöne und Wahre erwärmten Menschen heranzubilden habe, daß es aber hierzu des Religionsunterrichts nicht bedürfe, daß Gläubigkeit nicht immer sich mit Ehrbarkeit verbunden finde, und daß diejenigen, welche sich vom positiven Christentum losgesagt haben, den kirchlich Frommen in guter Sitte und in edler Gesinnung der Regel nach nichts nachgeben.

Demgegenüber müssen wir der Überzeugung Ausdruck geben, daß mehr als je zuvor gerade in unserer Zeit der christliche Religionsunterricht in höheren Lehranstalten die allerheilsamsten Wirkungen üben kann, daß aber eine der wesentlichsten Voraussetzungen dieser segenspendenden Wirksamkeit das völlige Aufgeben jedes konfessionellen Gezänkes ist. Die hohe Wichtigkeit der hier angeregten Frage macht es uns zur Pflicht, derselben eine eingehendere Untersuchung zu widmen.

Zunächst sind wir der guten Zuversicht, daß sich die Gegensätze sowohl innerhalb der evangelischen Kirche, als auch zwischen ihr und anderen christlichen Gemeinschaften, als endlich zwischen ihr und den unter Nichtachtung jeder geoffenbarten Religion nach den höchsten menschlichen Gütern und Tugenden Strebenden mildern werden, daß sich zwischen diesen einander bekämpfenden Parteien, wenn auch noch keine Vereinigung, so doch eine gerne geübte Duldung, selbst eine wachsende Verständigung erreichen läßt auf Grund einer der christlichen Freiheit nicht entbehrenden, aber von demütiger Lernbegierde getragenen Beschäftigung mit der heiligen Schrift.

Betrachten wir uns zunächst die Evangelien, so erzählt uns hier Matthäus und Lukas von der wunderbaren Geburt Jesu, von Engelerscheinungen, vom Auftreten der von einem Sterne in seltsamer Weise aus weiter Ferne herbeigeführten Magier. Diese Er-

zählungen wollen, wie wir sie hier lesen, zweifellos wörtlich verstanden werden, und wer sie so nehmen kann, mag sich seines kindlichen Glaubens wohl von Herzen freuen, und niemand wird ihn deshalb thöricht schelten, der da weiß, wie enge begrenzt unser Wissen ist, und wie wenig wir uns rühmen dürfen, alle Wege zu kennen, auf welchen die göttliche Vorsehung wandelt. Aber zwei Evangelisten schweigen von der übernatürlichen Geburt des Herrn, und wem dieser gewiß auffallende Umstand ernste Zweifel an derselben erweckt, wer insbesondere die Erzählungen des Lukas als Schöpfungen einer frommen Phantasie, als religiöse Bilderrede auffaßt, der thut nichts anderes, als was selbst Strenggläubige an der mosaischen Schöpfungsgeschichte, an den Erzählungen von Simson und Bileam, von der Versuchung Jesu schon längst gethan haben. F e r n e r f e h l t i m g a n z e n N e u e n T e s t a m e n t j e d e w e i t e r e B e z u g n a h m e a u f C h r i s t i ü b e r n a t ü r l i c h e G e b u r t; im B e w u ß t s e i n d e r e r s t e n Z e i t d e r c h r i s t l i c h e n K i r c h e k a n n s i e n i c h t g e l e g e n h a b e n; dem widerspricht schon, was wir Matth. 13, 54 bis 57 lesen: „Und (Jesus) kam in seine Vaterstadt, und lehrete sie in den Schulen, also auch, daß sie sich entsetzten und sprachen: Woher kommt diesem solche Weisheit und Thaten? Ist er nicht eines Zimmermanns Sohn? Heißt nicht seine Mutter Maria? und seine Brüder Jakob, und Joses, und Simon, und Judas? Und seine Schwestern, sind sie nicht alle bei uns? Woher kommt ihm denn das alles? Und ärgerten sich (richtiger: wurden irre) an ihm.“

Greifen wir aus der Erzählung des Lukas von der Geburt Jesu noch insbesondere die Stelle heraus: „Ehre sei Gott in der Höhe, Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen“, so werden die einen mit frommer Ergriffenheit im Geiste vernehmen, wie diese Worte von dem Munde der himmlischen Heerscharen ertönen. Aber auch die, welche glauben, daß die christliche Sage dieselben den Engeln auf die Lippen gelegt habe, werden nicht zweifeln, daß die Wirksamkeit des Herrn Jesus auf Erden Friede und Freude die Fülle in Hütten und Paläste gebracht hat, und daß durch sein Leben, Lehren, Leiden und Sterben die Menschheit in stets und immer noch wachsendem Maße der Gegenstand des göttlichen Wohlgefallens geworden ist. Der Glaube an das Übernatürliche in der

Erscheinung Christi ist schon Tausenden und Millionen ein süßer Trost im Leben und im Sterben gewesen; aber auch **die Ungläubigsten werden, wenn sie sich nur unbefangen in die Berichte der Evangelisten versenken wollen, zugeben müssen, daß er eine von sterblichem Munde nie vernommene Sprache zu seinen Jüngern und zu dem heilsbedürftigen Volke geredet hat**, daß seine Persönlichkeit ein seltsamer Zauber umkleidete daß er wie ein wunderbarer Fremdling, und uns gleichwohl nahe und vertraut, über diese Erde gewandelt ist.

Daß an der heiligen Schrift alles göttlich sei, ist eine ganz unhaltbare Behauptung, mit welcher selbst der beste Pfarrer und Seelsorger sich und dem Christentum den gebildeten und denkenden Teil seiner Gemeinde von vorn herein entfremden kann. Schon deshalb ist es dringend nötig, daß **der junge Theologe** sich in seinem akademischen Studium ernst und eingehend **vor allem** mit **seiner Bibel beschäftigt**, damit er aus den hier zu Tage tretenden zahlreichen Widersprüchen und aus so manchen geschichtlichen, geographischen, naturwissenschaftlichen, selbst religiösen Irrtümern die Überzeugung gewinne und später in der Unterrichtspraxis auch festhalte, daß **sich hier mit dem Göttlichen vielfach das Menschliche vermischt hat**. Die Orthodoxie hat diese Wahrnehmung der Religionslehrer unserer heranwachsenden Generationen um ihres eigenen Weiterbestehens willen allerdings ernstlich zu fürchten, und deshalb hat sie die Jahrhunderte hindurch, wo sie im Besitze des Kirchenregimentes ist, sich stets gleichgültig, nicht selten sogar feindselig gegen den Gebrauch der heiligen Schrift verhalten, so daß selbst auf Universitäten in der **Heranbildung der jungen Geistlichen die Exegese und Bibelkunde**, die hier **das A und O aller Thätigkeit sein sollte**, hinter weit **unwesentlicheren Dingen zurückstehen** mußte. Die Orthodoxie beobachtet, wie in manchen anderen Dingen, so auch hier das Verfahren der katholischen Kirche, die sich gleichfalls nie für den Gebrauch der Bibel begeistert hat, weil die Leser in diesem Urquell aller religiösen Erkenntnis von Papsttum, Messe, Ohrenbeichte, Marien- und Heiligendienst, Klosterwesen, Reliquienverehrung u. s. w. kein Wort, wohl aber vielfach das gerade Gegenteil von diesem allen finden.

Ein gründliches Studium des Neuen Testaments und hier zunächst der Evangelien und der Briefe des Paulus wird den jungen Theologen auch über die durchgreifende Verschiedenheit der Glaubenslehre dieses Apostels von der des Meisters selbst belehren. Der Apostel Paulus wurde durch einen Vorgang, der ihm selbst zweifellos als Wunder erschien, aus einem fanatischen Verfolger des Christentums plötzlich zu dessen eifrigstem, hingebendstem Freunde und Verkündiger gemacht. Der Gegensatz zwischen seinem früheren Denken, Wollen und Thun und dem nunmehrigen hat sich ihm zum Gegensatz der durch die Erbsünde völlig verderbten und der durch den Versöhnungstod Christi und die vergebende Gnade Gottes erlösten und geheiligten Menschheit verallgemeinert. Es ist kein Zufall, daß Augustinus, der, wie er es in seinen Konfessionen freimütig selbst bekennt, bis zu seiner Bekehrung sich im Schlamme der Sünde wälzte, gerade die paulinische Genugthuungslehre eifrig verkündet, ja in unerbittlicher Konsequenz der Gedanken weitergebildet hat.

Wessen Lebensgang nun dem des einen oder des anderen dieser beiden Männer ganz oder annähernd ähnlich ist, der mag auch wohl die eben genannte Lehre derselben an sich bestätigt finden, gewissermaßen in seinem Innern erlebt haben. Wenn aber die Orthodoxie die letztere zum Gesetz für alle machen will, wenn der von seinem Begründer, Jakob Spener, abgefallene Pietismus von jedem Christen den sogenannten Bußkampf, der Methodismus und ähnliche schwärmerische Sekten den unter lautem Aufschreien, Stöhnen, Händeringen, körperlichen Zuckungen erfolgenden „Durchbruch der Gnade“ fordern, so werden diese Zumutungen bei der großen Mehrzahl selbst frommer Christen keiner überzeugungsvollen Zustimmung und noch weniger einem inneren Bedürfnis begegnen, und die Kirche untergräbt bei ihren Angehörigen ihr eigenes Ansehen, wenn sie so Unnatürliches verlangt. Eine urplötzliche innere Umwandlung, wie sie die Schrift von dem Apostel Paulus erzählt, berichtet sie uns weder von Petrus, noch von Johannes, noch von Jakobus, noch von irgend einem Jünger Jesu, obwohl die evangelische Geschichte sie uns sämtlich, und Petrus an der Spitze, wiederholt in großer geistiger Schwäche zeigt, von letzterem sogar umständlich erzählt,

wie er seinen Herrn und Meister schnöde verleugnet hat. Auch mit der Forderung an Nikodemus (Joh. 3), daß er neu geboren werde, ist zwar die tiefgehendste religiös-sittliche Umwandlung gemeint, aber ohne jeden Hinweis oder jede Bezugnahme auf Erbsünde und angeborene geistige Verderbnis, von der Christus überhaupt nirgendwo spricht, auch ohne Hinweis auf seinen Versöhnungstod, dessen er weder in dieser Unterredung noch an einer anderen Stelle je im Sinne der orthodoxen Kirchenlehre Erwähnung thut. Die Mitteilung des heiligen Geistes am Pfingstfest aber, welche den Apostel Petrus sofort zu einem furchtlosen, feurigen, beredten Zeugen seines verklärten Meisters macht, wird kein denkender und ehrlicher Schriftausleger als einen mit der hier besprochenen inneren Umgestaltung des Menschen in irgend einer Verwandtschaft stehenden Vorgang zu deuten wagen.

So manche Menschen wachsen in gesitteten Familien auf, werden hier und in christlichen Schulen schon frühe in dem unterrichtet, was gut und fromm ist, über Gott und seinen Sohn, im christlichen Glauben und im christlichen Thun, und wenn auch den wenigsten später ernste innere und äußere Erfahrungen erspart bleiben, wenn ganz besondere Freuden sie ganz besonders dankbar gegen den Geber aller guten Gaben machen, ganz besonderes Leid sie besonders inbrünstig zu dem großen Helfer in der Not beten lehrt, so vollzieht sich ihre gesamte geistige Entwickelung doch im ganzen in einer gewissen Gleichmäßigkeit, Stille und Natürlichkeit, ohne jene erkünstelten, schablonenhaften Gnadenwirkungen, die sich mit dünkelhafter Scheinheiligkeit nicht selten sehr wohl vertragen, dieselbe sogar zu erzeugen imstande sind. Und am wenigsten hat unser Erlöser selbst an jene Bußkämpfe und Bußkrämpfe gedacht, die nicht selten schon zum Narrenhaus, oder zu Selbstverstümmelungen, oder gar zum Selbstmord geführt haben, wenn er Matth. 11, 28—30 ruft: „Kommet her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken. Nehmet auf euch mein Joch (meine Lehre) und lernet von mir; denn ich bin sanftmütig und von Herzen demütig: so werdet ihr Ruhe finden für eure Seelen. Denn mein Joch ist sanft, und meine Last ist leicht."

Ferner kann es dem jungen Theologen bei einem echt

wissenschaftlichen, gesunden, unbefangenen Studium des Neuen Testaments gar nicht entgehen, daß hier die verschiedensten, einander nicht selten ausschließenden Grundanschauungen der einzelnen Verfasser friedlich neben einander bestehen. Nur die Lehre, welche eine thatsächliche Umkehr zur jüdischen Gesetzgerechtigkeit fordert und das Wesen des Christentums verkennt, belegt der Apostel Paulus im Anfange seines Galaterbriefes mit seinem Fluche. Im übrigen will er keinen Streit und keine Parteiung um des Glaubens willen und tadelt es in dem 1. Kapitel seines ersten Korintherbriefes, daß der eine sich Paulisch, der andere Apollisch, der dritte Kephisch, der vierte Christisch nennt. Matthäus, ein Jude von Geburt, stellt eine Menge von Thatsachen aus der Geschichte Jesu als Erfüllung des im Alten Testament „Gesagten" hin, was der Evangelist Lukas, vor seiner Bekehrung ein heidnischer Arzt, mit keiner Silbe thut. Die Form und der Inhalt der Reden Jesu sind nach den Berichten der drei ersten Evangelien vielfach grundverschieden von dem, was der vierte, Johannes, uns mitteilt. Die ganze Persönlichkeit, das ganze Lebensbild Jesu ist bei den Synoptikern ein durchaus anderes als bei dem vierten Evangelisten. Weiter herrscht zwischen dem, was den vier Evangelien im übrigen gemeinsam ist, und dem Römerbriefe in betreff der Grundlehren des christlichen Glaubens die durchgreifendste Verschiedenheit. Dem Römerbriefe steht wiederum der Jakobusbrief in betreff des dem Glauben und den Werken beizulegenden Wertes schroff gegenüber. Endlich weichen der Hebräerbrief und die Offenbarung Johannis unter einander und von den andern neutestamentlichen Schriften in sehr wesentlichen Dingen ab. Manche in der Schrift gegebenen Begriffe oder Darstellungen sind dabei so unbestimmt oder so vieldeutig und dehnbar, daß beispielsweise mit paulinischen Schriftstellen Augustinus seine Lehre von der Unfreiheit und Pelagius seine Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens begründet. Bekannt ist auch, daß aus den Einsetzungsworten des Abendmahls vier grundverschiedene Auffassungen dieser Feier, gegenwärtig hochgehaltene Unterscheidungslehren von vier, resp. drei verschiedenen christlichen Konfessionen, hergeleitet werden.

Deshalb ist es auch ein absolut unausführbares,

hoffnungsloses Unternehmen, die in den verschiedenen Büchern des Neuen Testamentes zu Tage tretenden positiven Glaubensbestimmungen, die einander teilweise aufs bestimmteste ausschließen, zu einem einheitlichen System zusammen zu fassen. Es läßt sich aus den Synoptikern für sich, oder aus dem Joh.-Evangelium, oder aus dem Römer- und Galater-, oder aus dem Jakobus-, oder dem Hebräerbrief, oder aus der Offenbarung Johannis je eine Art Dogmatik aufstellen; aber aus diesen Einzeldogmatiken eine einheitliche Gesamtdogmatik zu gewinnen, ist ebenso unmöglich, wie auf dem Gebiet der evangelischen Geschichte alle Versuche scheitern müssen, die einander vielfach widersprechenden Berichte von der Auferstehung Jesu, wie sie sich in den vier Evangelien vorfinden, zu einem harmonischen Ganzen zu vereinigen. Alle Verfasser christlicher Glaubenslehren, welche jenes unmögliche Werk zustande gebracht zu haben vorgeben, täuschen sich und andere. Unsere landläufigen Lehrbücher des christlichen Glaubens ruhen, wie die protestantischen Bekenntnisschriften, fast alle auf den Grundgedanken des Römer- und Galater- und des Hebräerbriefes, welcher letztere sich noch am ersten mit den beiden anderen zu einem Ganzen verbinden läßt, während die Dogmatik des Apostels Paulus sich am weitesten von der der drei ersten Evangelien entfernt.

Obgleich diese in keiner Weise wegzudeutelnden Thatsachen die Existenzberechtigung irgend einer biblischen Gesamtdogmatik auf das bestimmteste verneinen, ist es doch schon sehr frühe in der Christenheit Sitte geworden, gewisse Schriftstellen aus dem Zusammenhange herauszugreifen, um dieselben zu einem dogmatischen System zu verbinden, und dies hat für die Bibellektüre die nachteiligsten Folgen gehabt. Es hat das Lesen ganzer Bücher in der natürlichen Aufeinanderfolge der Verse und Kapitel vielfach außer Übung gebracht und den größten Teil der Christenheit um die sittlichen Früchte solcher Beschäftigung mit der Schrift für Herz und Gesinnung aufs bedauernswerteste betrogen. Man hat ferner die aus den Lehren und dem Leben unseres Erlösers so schön hervortretenden Anweisungen für unser eigenes Thun und Lassen mit dem verächtlich gebrauchten Worte „Moral" geradezu herabzusetzen gesucht. Und doch liegt gerade in der Moral des

Neuen Testamentes die weltumgestaltende Bedeutung des Christentums, und selbst die Schriften, welche mit besonderem Eifer vom Glauben handeln, werden erst wohlthuend und erbaulich, reich an goldner Belehrung, wo sie sich die Heiligung des Lebens und Wandels zum ausschließlichen Zwecke setzen. So schüttet der Apostel Paulus in dem moralischen Teil seines Römerbriefes von Kapitel 12 an ein wahres Füllhorn köstlicher, herrlicher Sittenlehren über die Leser dieses Buches aus. So reiht sich in den meisten paulinischen Schriften in den das menschliche Thun ins Auge fassenden Stellen ein Edelstein herrlichster Tugendlehre an den anderen, unter allen als die schönste Perle glänzend das Hohelied auf die den Glauben und die Hoffnung noch weit überstrahlende Liebe (1. Kor. 13).

Hier muß auch der Ungläubigste, wenn sein Herz nicht ganz unfähig ist, für das Edle und Gute zu schlagen, die schönste Befriedigung finden; hier werden auch diejenigen, welche dem Religionsunterricht als der Unterweisung der Jugend über Gott und göttliche Dinge die Schule verschließen wollen, die herrlichsten Hilfsmittel finden zur Pflege edler Menschlichkeit, zur Seelenbildung in dem tiefsten und umfassendsten Sinne des Wortes. Es giebt keine menschliche Tugend, die uns in der heiligen Schrift Neuen Testamentes nicht mittels einer Erzählung aus dem Leben des Herrn, oder mittels einer Parabel, oder mittels eines Sprüchleins warm ans Herz gelegt wird. Und das alles in einer zwischen Weitschweifigkeit und unverständlicher Kürze das richtige Maß beobachtenden Form; immer natürlich, immer schön, überzeugend, oft ergreifend, erschütternd. Und dazu kommen die an gesunder Belehrung so reichen biblischen Geschichten des Alten Testamentes, die Sammlungen köstlicher aus dem Leben gegriffener und für das Leben die Fülle des Rates und der Kraft in sich bergenden Sprüche, endlich die gewaltigen Bußpredigten, Mahnungen, Warnungen, Tröstungen, Verheißungen der Psalmisten und der Propheten, vor allen des Königs David und des als Denker, Redner, Staatsmann und Patriot gleich großen Jesaia.

Die größte Gläubigkeit hat viele Menschen nicht verhindert, oft und immer wieder Böses zu thun; ja die

Lehre, daß Gott den Menschen um des am Kreuze für sie vergossenen Blutes seines Sohnes willen ihre Sünden vergiebt, ist einem Heere von Scheinchristen ein Ruhekissen für ihr böses Gewissen, ein Freibrief für immer neue Vergehen und Übelthaten geworden. Um des Glaubens willen haben schon von den ersten Jahrhunderten der christlichen Kirche an bis auf unsere Zeiten die Theologen im Kampfe mit einander gelegen, und die Kirchen- und Dogmengeschichte zeigt uns nicht weniger als die Profangeschichte unaufhörlichen Zank und Streit. Das Widersinnigste an diesem Kampfe ist, daß er sich über die Verehrung des Gottes immer wieder erhebt, der doch unser aller Vater ist und als solcher von seinen Erdenkindern Eintracht fordert; und über die Lehre des großen Mittlers, der die Liebe als neues Gebot verkündet und in der letzten Unterredung mit seinen Jüngern vor seinem Tode das schöne Wort an sie gerichtet hat: „Den Frieden lasse ich euch; meinen Frieden gebe ich euch" (Joh. 14, 27). Die Weltgeschichte bietet uns manches unwürdige Bild dar; aber kein unwürdigeres giebt es, als wenn Männer, die zur Verkündigung des Evangeliums der Liebe berufen sind, in glühendem Haß wider einander entbrennen und jede Partei sich in sinnloser Wut darüber ereifert, daß die andere ihr nicht das Opfer ihrer Überzeugung bringen kann und will.

Was ist die Folge solches Gebahrens? Der Unglaube, wie jene ihn nennen, ist gegenwärtig größer als je; die Liebe und der Frieden aber scheinen, wenn wir nach dem Äußeren urteilen, aus der Welt verschwunden zu sein. Es hassen sich die Religionen und Konfessionen; es hassen sich die Nationen; es hassen sich die politischen und die sozialen Parteien: im öffentlichen Leben ist der Haß das Kennzeichen unserer Zeit. „Im öffentlichen" sagen wir; denn das Privat- und das gesellige Leben sehen wir glücklicherweise erst teilweise in Mitleidenschaft gezogen. Der unevangelische Dienst der Dogmen und kirchlicher Rechtgläubigkeit hat es nicht verhindern können, daß die vom Erlöser und seinen Jüngern durch Lehre und Leben geweckten religiös-sittlichen Kräfte im Laufe der Jahrhunderte wie ein Sauerteig die Menschheit umgestaltend durchdrungen haben. Der von Christo ausgegangene Geist der Wahrheit hat

gerade in unserer Zeit den Wahn zerstört, das Christentum sei ein dogmatisches Lehrsystem, da es doch fromme Gesinnung, ehrbarer Wandel, Liebe, Friede, Geist, Fortschritt auf allen höheren Lebensgebieten ist. „Das Reich Gottes kommt nicht mit äußeren Gebärden ..... denn sehet, das Reich Gottes ist inwendig in euch.“ Dieses Wort, das wir Lukas 17, 20. 21 aus dem Munde Jesu vernehmen, spricht die Überzeugung der Mehrzahl der gebildeten Christen unserer Zeit aus, welche die Religion nicht mehr vor allem in der Zugehörigkeit zu einer äußeren Konfessionskirche suchen, die sich mit starren Glaubensgesetzen gegen andere Konfessionskirchen absperrt, sondern in dem Erfülltsein von dem Geiste des guten Hirten und großen Menschenfreundes, der alle Pflichten in dem einen Gebote zusammenfaßt, Gott über alles zu lieben und seinen Nächsten als sich selbst. „Von dem Meinen wird er (der h. Geist) es nehmen und euch verkündigen“, sagt der Herr Joh. 16, 14, nachdem er soeben die Fußwaschung seiner Jünger vollzogen und an dieselbe die Aufstellung des neuen Gebotes der bis zu den niedrigsten Diensten hinabsteigenden Menschenliebe geknüpft hat.

Durch diese Liebe, welche nach dem Ausspruch des Apostels Paulus alles verträgt, alles glaubet, alles hoffet, alles duldet, müssen auch jene Gegensätze, welche in unserer Zeit die Welt beunruhigen, geschlichtet werden. Sie haben sich, was hier nicht weiter nachzuweisen ist, mit Notwendigkeit aus der Entwickelung der Menschheit ergeben. Sind sie einmal mit einander versöhnt, dann hat sich wieder einer der gewaltigsten Kulturfortschritte vollzogen. Aber diese Versöhnung kann nur erzielt werden durch Erfüllung der Forderung des Apostels Paulus: „Prüfet alles; das Gute behaltet“ 1. Thess. 5, 21. Der Ultramontanismus, der Orthodoxismus, der Sozialismus, der Nationalitätsfanatismus, der Konservatismus, der politische und der religiöse Radikalismus sind alle Übertreibungen an sich achtbarer und berechtigter Bestrebungen, in welchen es nicht schwer sein dürfte, die gesunden Grundgedanken aufzufinden. Daß man diesen letzteren gerecht wird, ihnen zum Leben Licht und Luft gönnt, daß die aus den Extremen herausgeschälten Prinzipien sich mit einander versöhnen und in ihrer gegenseitigen Berichtigung und Ergänzung sich in den Dienst der ge-

samten menschlichen Entwickelung stellen, das muß das hohe Ergebnis der Kämpfe werden, die gegenwärtig die Welt bereits in ernste Beunruhigungen gestürzt haben, und die, wenn sie auch die Besonneneren und Verständigeren zu erhitzen und mit sich fortzureißen imstande wären, zu einem Kriege aller gegen alle würden.

Diese Pflicht, auch dem Gegner gerecht zu werden, das Gute an ihm aufzusuchen, zu schätzen und zu lieben, Böses nicht mit Bösem zu vergelten, predigt die heilige Schrift auf allen Seiten und unabläſſig. Sie hebt uns dabei zu einer Höhe religiös-sittlicher Weltanschauung empor, von welcher aus alles menschliche Zanken und Streiten kleinlich, unserer himmlischen Berufung unwürdig erscheint.

Mag der Theologe bei dem Studium der Schrift auch den dogmatischen Mitteilungen seine ganze Aufmerksamkeit zuwenden, oder mag er diese mehr als Zuthat oder Umkleidung der für unser Denken und Fühlen, unser Leben und Wirken hier gegebenen Belehrungen betrachten, immer wird er in den letzteren eine unermeßliche Fülle der Aufklärung, des Rates, der Ermahnung, auch heiliger Drohung und Strafe finden, laute Rufe zur Reue und zur Buße vernehmen, aus welchem allem ihm selbst sittliche Kraft entgegenquillt und er als Religionslehrer zugleich der ihm anvertrauten Jugend fröhlich spenden kann.

Wir glauben hiermit nachgewiesen zu haben, daß eine möglichst umfassende und eingehende Beschäftigung mit der heiligen Schrift, aber auch nur diese die bestehenden religiösen und kirchlichen Gegensätze nicht bloß zu mildern, sondern vielfach ganz zu beseitigen imstande ist, ja daß aus dem geschriebenen Worte Gottes Licht und Wahrheit, Liebe und Friede, Segen jeder Art in Fülle sich über die noch mannigfach irrende, ringende, durch Parteigezänke gespaltene Menschheit und bei einem wohlerteilten Unterricht insbesondere auch über die Jugend ergießen kann und wird, und deshalb stellen wir das Bibelstudium allen anderen theologischen Studien weit voran und halten es für das A und das O der gesamten Vorbereitung auch des künftigen Religionslehrers auf seinen Schuldienst.

Die bescheidenen Forderungen, welche die Prüfungsordnung vom 5. Febr. 1887 in der Kirchengeschichte an den Religionslehrer

stellt, können und müssen erfüllt werden. Verlangen wir außerdem noch, daß derselbe mit der Geographie von Palästina bekannt sei, so beschränken wir diese Forderung ausdrücklich auf die Vertrautheit mit dem, was zum Verständnis der Bibel und der ältesten Kirchengeschichte unentbehrlich ist. Das wenige, was uns von Neupalästina interessieren kann, gehört in den Geographie-Unterricht. Verlangen wir von dem Religionslehrer endlich noch Bekanntschaft mit dem Kirchenlied, so darf sich diese auf die kleine Zahl der sogenannten Kraftlieder beschränken, insbesondere auf die im Schulunterricht vorkommenden. Das Studium der Menge unpoetischer und inhaltarmer Kirchenlieder mit ihren zum großen Teil ganz unbedeutenden Melodien kann und muß den Specialisten überlassen bleiben. Dagegen wird dem Religionslehrer einige Bekanntschaft mit den Verfassern der sogenannten Kraftlieder im Unterricht oft wohl zu statten kommen, so wie die Schüler auch gerne von ihm vernehmen werden, bei welchen großen geschichtlichen Ereignissen die einzelnen gesungen worden sind, und welche hervorragenden Persönlichkeiten im Lauf der Zeiten in dem einen oder dem anderen ganz besonders Trost und Aufrichtung gefunden haben.

2. Deutsche Sprache.

Über die Forderungen, welche in der deutschen Sprache an den wissenschaftlichen Lehrer zu stellen sind, lesen wir in der Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887 Folgendes:

„1. Jeder Kandidat ohne Unterschied des Studiengebiets hat in der mündlichen Prüfung zu erweisen, daß er klassische Werke der neueren deutschen Litteratur mit Verständnis gelesen und mit den Bedingungen des korrekten Gebrauches der deutschen Sprache sich vertraut gemacht hat.

2. Zur Befähigung für den Unterricht in der deutschen Sprache an einer höheren Schule ist ohne Unterschied der Klassenabstufung erforderlich, daß die schriftliche Arbeit des Kandidaten über die aus dem Gebiete der Philosophie oder Pädagogik gestellte Aufgabe in geordneter Darstellung grammatisch und stilistisch korrekt abgefaßt ist.

3. Hierzu hat behufs der Erwerbung der Lehrbefähigung für die unteren Klassen hinzuzukommen sichere Kenntnis der neu-hochdeutschen Grammatik, Bekanntschaft mit den hervorragendsten klassischen Werken der neueren deutschen Litteratur und die Fähigkeit, ein nicht schwieriges deutsches Gedicht angemessen und richtig, auch hinsichtlich des Versbaues, zu erklären.

4. Für die Lehrbefähigung in den mittleren Klassen ist außerdem

erforderlich eingehendere Bekanntschaft mit den klassischen Werken der neueren Litteratur, insbesondere mit den für die Jugendbildung verwendbaren Gebieten derselben, Kenntnis des Entwickelungsganges der neu-hochdeutschen Litteratur, Bekanntschaft mit der deutschen Synonymik und Wortbildung, Orientierung auf dem Gebiete der Rhetorik, Poetik und deutschen Metrik.

5. Kandidaten, welche die Lehrbefähigung für die oberen Klassen erwerben wollen, haben überdies nachzuweisen Kenntnis der Elemente der gotischen, alt- und mittelhochdeutschen Grammatik in dem Maß, daß ihnen das Verständnis der neu-hochdeutschen Laut-, Formen- und Wortbildungslehre ermöglicht wird; die Fähigkeit, Hauptwerke der mittelhochdeutschen Litteratur mit grammatischer und lexikalischer Genauigkeit zu verstehen; Bekanntschaft mit dem Entwickelungsgange der gesamten deutschen Litteratur und mit den Grundbegriffen der Rhetorik, Poetik und deutschen Metrik. Ferner muß die schriftliche Arbeit des Kandidaten über die aus dem Gebiete der Philosophie oder Pädagogik gestellte Aufgabe und die mündliche Prüfung in der Philosophie erwiesen haben, daß der Kandidat befähigt ist, allgemeine wissenschaftliche Fragen mit eingehendem Verständnisse in klarer Darstellung zu behandeln."

Wenn wir im deutschen Sprachunterricht, wie in allen Lehrgegenständen, bei Aufstellung der Forderungen, welchen die Kenntnisse des wissenschaftlichen Lehrers gerecht werden müssen, vor allem das ins Auge fassen, was den Schülern im Unterricht darzubieten ist, so sind dieselben zum großen Teil schon durch die Lehrstoffe bezeichnet, welche wir in der Methodik des Deutschen aufgeführt haben. Im übrigen bemerken wir noch Folgendes.

a) Lektüre.

Nehmen wir an, daß im Schulunterricht von Schillerschen Dramen vor den übrigen „Wilhelm Tell", „Wallenstein" und „Die Braut von Messina" in Betracht kommen, so muß der wissenschaftliche Lehrer über die Entstehung, die gesamte Ökonomie dieser Werke, über die Charaktere u. s. w. selbstverständlich gründliche Studien gemacht haben; es müssen diese Dramen im Ganzen und möglichst bis ins Einzelnste sein festes Gedächtniseigentum geworden sein. Aber der Dramatiker Schiller stände ihm nicht in seiner ganzen schönen Vollendung vor der Seele, wenn er nicht zugleich auch mit der „Jungfrau von Orleans" und mit der „Maria Stuart" wohlbekannt wäre. So wird die Schule von Goetheschen Dramen kaum mehr als die „Iphigenie" durchnehmen können. Aber ein Lehrer, der nicht mit dem „Götz von Berlichingen", „Egmont", „Tarquato Tasso", nicht mit dem

ersten Teil des „Faust“ vertraut geworden ist, den solche Unkenntnis unter höher gebildeten Menschen geradezu in Verlegenheit bringen kann, wird doch nur mit Unrecht den Ehrennamen eines wissenschaftlichen Lehrers der deutschen Sprache führen. Der Geist, welcher die „Iphigenie“ geschaffen hat, wird aus jenen anderen Dramen, zu welchen noch hervorragende Prosawerke des großen Meisters hinzutreten, erst vollkommen begriffen. Aus diesen Quellen getränkt, an diesen Studien geistig gereift und geübt, wird der Erklärer mit verdoppelter Liebe, mit verdoppelter Befähigung seinen Jüngern die Schönheiten jenes Werkes enthüllen, das in ganz einziger Weise deutsch-christliches und hellenisches Denken und Fühlen harmonisch mit einander verbindet.

Ferner muß zwar schon der mit Ehren durch eine neunklassige höhere Lehranstalt gegangene Schüler mit den sämtlichen Schillerschen, auch mit den hervorragenden Goetheschen, Uhlandschen und Bürgerschen Balladen vertraut geworden sein. Er muß auch gelernt haben, Balladen derselben oder verschiedener Dichter mit einander zu vergleichen, sie durch einander zu ergänzen. „Lenore“ und „Der wilde Jäger“, beide von Bürger, zeigen bei aller Verschiedenheit doch auch zweifellose Ähnlichkeiten. Im Schillerschen „Grafen von Habsburg“ ist von der geheimnisvollen Herkunft des Liedes die Rede; im Goetheschen „Sänger“ von dem inneren Drange des Sängers zum Singen, von dem seligen Glück, welches diese Thätigkeit in ihm schafft; in „Des Sängers Fluch“ von Uhland von den gewaltigen Wirkungen des Gesanges und wie der Sänger der Liebling der Gottheit ist, die ein furchtbares Strafgericht übt an seinem Mörder, ein Gedanke, der auch den „Kranichen des Ibykus“ von Schiller zu Grunde liegt. So muß der Schüler bei der Durchnahme von Lessings „Minna von Barnhelm“ erfahren, daß der Dichter hier in der Vermählung des preußischen Majors mit dem sächsischen Fräulein die zu wünschende Versöhnung der besonders nach dem siebenjährigen Kriege einander feindlich gesinnten deutschen Stämme darstellen, in der Vorführung des eitlen, verlogenen, gaunerischen Riccaut die damalige schimpfliche Verehrung des Franzosentums verspotten will. Isolani und die Kroaten, Max und der erste Kürassier, Buttler und der grimme Hagen, Gertrud und die Gräfin

Terzky muß der Unterricht in der Lektüre der betreffenden Lesewerke nebeneinanderstellen, und die Schüler haben die Vergleichungspunkte unter der Anleitung des Lehrers selbst aufzufinden. Jeder der Schillerschen Balladen liegt eine sittliche Idee zu Grunde, auf welche eine sachgemäße Durchnahme derselben in natürlichster Weise führt. Ganz anderes wollen die Goetheschen, noch anderes die Uhlandschen Balladen. In allen diesen und hundert ähnlichen Dingen hat der Schulunterricht die Zöglinge zu belehren und zu dem Aufgefaßten und Wohlverstandenen rechtzeitig immer wieder zurückzukehren.

Aber es wäre eitle Selbsttäuschung, zu glauben, daß der Schüler dies alles im Einzelnen treu in seinem Gedächtnis zu bewahren und noch nach Jahren auf die betreffenden Fragen schlagfertig zu antworten imstande wäre. Der Erfolg des Unterrichts kann im besten Falle nur der sein, daß jener sich auf das seiner Zeit Gelernte und Verstandene, wenn es ihm auf irgend eine Weise wieder vor die Seele gebracht wird, besinnt; daß er ferner gelernt hat, wie er überhaupt lesen muß; daß endlich die Lektürestunden geistig-sittliche Kräfte in ihm geweckt und gepflegt haben, welche ihn über die Alltäglichkeit des Lebens emporheben, sein Denken, Fühlen und Wollen auf höhere Ziele hinrichten, ihm geistige Genüsse statt der materiellen immer mehr zum Bedürfnis machen. Wir werden in dem Kapitel von den Prüfungen des Näheren zeigen, wie in dem Besten, was der Unterricht in der Lektüre hervorgebracht hat, nur wenig oder gar nicht geprüft werden kann, und wie es keinen größeren Irrtum giebt, als wenn man aus den Antworten auf Fragen, die ihrer Natur nach vorzugsweise Außendinge betreffen, auf die Art des vorausgegangenen Unterrichts, auf den wirklichen geistigen Ertrag des letzteren meint schließen zu dürfen.

Ganz anders steht die Sache beim Lehrer. Der Erfolg, der Segen seiner Thätigkeit hängt wesentlich von der Klarheit und Sicherheit ab, mit welcher er sein gesamtes Unterrichtsgebiet überschaut, von der Bereitschaft und Schlagfertigkeit, mit welcher er seinem Gedächtnis immer das gerade Brauchbare oder gar Notwendige zu entnehmen vermag. Ein Lehrer, den seine Unwissenheit ver-

hindert, das zur rechten Zeit zu sagen, was der Unterricht gerade verlangt, seine Schüler durch rechtzeitige Andeutungen in lebendige Spannung zu versetzen und diese Spannung rechtzeitig durch lohnende Mitteilung zu befriedigen, durch unmittelbar eingegebene Neben- einander- oder Gegenüberstellung des Getrennten ihr Wissen fröhlich aufzuklären, zu ergänzen, zu vertiefen, zu berichtigen, ist kein echter Schulmann. Vorbereitungen aber auf die einzelnen Unterrichtsstunden, in welchen er mehr oder weniger ihm selbst ganz neue Lernstoffe vor sich sieht, würdigen ihn zum Schüler herab. Nur Einzelheiten darf er sich noch einmal vergegenwärtigen müssen, um möglichst wenig an sein Buch gefesselt zu sein; im übrigen soll die Vorbereitung nur die Form ins Auge fassen, in welcher er zu lehren gedenkt, die Verteilung des Pensums auf die gegebene Zeit, und das Ziel, bis zu welchem er in den einzelnen Stunden möglichst vordringen muß, wenn er, was seine Pflicht ist, sein Jahres- oder Semesterpensum pünktlich zu Ende bringen will.

Vergegenwärtigen wir uns nunmehr noch einmal, was wir in der Methodik des Lektüre-Unterrichts (Bd. II S. 89 &c.) als Stoff für den letzteren aufgestellt haben; bedenken wir insbesondere, daß auch seit Schillers und Goethes Tod auf dem Gebiete der Dichtkunst, selbst von Uhland und Rückert abgesehen, viel Schönes und Hochbedeutendes geschaffen worden ist, mit dem ein Lehrer des Deutschen in höheren Unterrichtsanstalten nicht unbekannt sein darf, von dem er auch seiner jungen Schar fröhlich und möglichst reichlich spenden muß, so würde die wissenschaftliche Durcharbeitung aller dieser größeren und kleineren Schriften gar nicht möglich sein, wenn er von dem eingehenden Studium des minder Notwendigen nicht befreit bliebe.

Mögen uns noch so viele widersprechen, so bleiben wir doch bei unserer auf langjährige Praxis sich stützenden Überzeugung, daß die eigentliche deutsche Lektüre selbst in höheren Lehranstalten erst mit Klopstock und den gleichzeitigen Dichterkreisen beginnen darf, daß die Darstellung früherer dichterischer Bestrebungen nur eine übersichtliche sein kann und dem Unterricht in der Litteraturgeschichte zufallen muß, in welchem der Lehrer die geeigneten Proben selbst vorliest. Wir verweisen auf Bd. II S. 94

dieser Schrift, wo wir aus guten Gründen selbst die hervorragendsten Werke der ersten Dichtungsblütezeit aus dem Lektüre-Unterricht ausgeschieden haben, und fügen hier hinzu, daß wir konsequenterweise auch dem wissenschaftlichen Lehrer nicht diejenige gelehrte Kenntnis selbst des Nibelungenliedes, des Parzival und der Lyrik Walthers von der Vogelweide zur Pflicht machen, die wir für die Dichtungen Goethes, Schillers, Lessings, Uhlands u. s. w. fordern müssen. So scheint es uns auch absolut unzulässig, dem wissenschaftlichen Lehrer ein genaues Studium des Klopstockschen „Messias", des Herderschen „Cid" aufzubürden. Selbst von den Oden des ersteren und von den kleineren Dichtungen resp. Übersetzungen des letzteren braucht er nur eine beschränkte Anzahl wissenschaftlich durchgearbeitet zu haben.

Es wird sich im Fortgang dieser Schrift zeigen, daß der künftige Lehrer des Deutschen auch noch in anderen Zweigen dieses Unterrichtsgegenstandes als der Lektüre gründliche und umfassende Studien zu machen hat. Wir haben ferner S. 6 2c. gesehen, daß er, wenn seine Thätigkeit sich mit dem Unterricht in anderen Lehrgegenständen in sachgemäßer Weise zusammenschließen soll, auch in diesen zu Hause sein muß. Unter solchen Umständen würden wir, während für die Schüler immer einstimmiger Entbürdung gefordert wird und vielfach auch wohl schon eingetreten ist, die Lehrer in undurchführbarer Weise belasten, wenn wir ihnen eingehende Studien von Schriften zumuteten, die in der Schule erst in zweiter Linie stehen und auch an sich nicht die Bedeutung von litterarischen Erzeugnissen ersten Ranges beanspruchen können.

Daß einem für seinen Schuldienst wohl vorbereiteten wissenschaftlichen Lehrer Zeit und Muße bleiben muß, sich auf dem hier besprochenen Gebiete nach freier Wahl Specialstudien hinzugeben, ist selbstverständlich. In Wirklichkeit lassen sich sprachliche Liebhabereien auch in der Dichtung unseres Volkes von der jüngsten Vergangenheit rückwärts bis zur Völkerwanderung befriedigen. Es werden sich immer wissenschaftliche Lehrer freiwillig an der Aufgabe mitbeteiligen, selbst minder bedeutende Schöpfungen des deutschen Parnasses der Vergessenheit oder völliger Verborgenheit zu entreißen. Für die Schule aber sind solche Studien nutzlos, und es ist nicht wohl-

gethan, von jedem akademisch gebildeten Lehrer die denselben entsprechenden Kenntnisse in seiner Prüfung zu fordern, oder denselben hier auch nur irgend welchen Wert beizulegen.

b) **Poetik.**

Wir weisen zunächst auf das im 2. Teil dieser Schrift S. 112 bis 117 in der Methodik dieses Lehrzweiges Gesagte zurück. Es mag wohl noch manchen Lehrer des Deutschen geben, welcher nicht einmal mit dem bekannt ist, was dort von einem mit Ehren durch eine sechsklassige höhere Unterrichtsanstalt gegangenen Schüler verlangt wird. Und allerdings muß die Bekanntschaft mit diesem Wissenszweig denjenigen Lehrern sehr überflüssig erscheinen, welche sich mit einer bloß prosaischen Behandlung der durchzunehmenden Gedichte begnügen, indem sie die nötigen Wort- und Sacherklärungen geben und dann ihre Schüler anhalten resp. anleiten, von den einzelnen Strophen und schließlich von dem Ganzen den Inhalt kurz in Worte zu fassen, die Haupt- und Unterteile von einander abzugrenzen, die gebundene Rede in ungebundene zu verwandeln, die Zahl der Strophen und von jeder Strophe die Zahl der Verse anzugeben, unter Umständen auch nach Gedichten auszuschauen, welche dem vorliegenden inhaltlich verwandt sind, und sich auf Sprichwörter zu besinnen, welche den Hauptgedanken desselben enthalten. Diese Behandlung, welche sich von der Durchnahme prosaischer Lesestücke wenig unterscheidet, mag bei der sogenannten Lehrpoesie (Fabel, Parabel ꝛc.), selbst bei gereimten Märchen, Legenden und dichterischen Erzählungen im engeren Sinne nicht selten ausreichen. Wo aber die Poesie einen höheren Flug nimmt, wo die Dichtung zur Kunst wird in dem tiefsten Sinne dieses Wortes, wo sie in der Bilderrede, in besonderen Sprachklängen ihre eigentümlichen Darstellungsmittel sucht, wo die Gedanken sich mit ganz bestimmten Rythmen und Reimen als mit verwandten Formen umkleiden, da muß der Leser mit diesem ganzen künstlerischen Apparat bekannt sein, wenn er die Absicht des Meisters erkennen, seine Gedanken und Gefühle erlauschen will.

Mit den aufsteigenden Versfüßen, dem Jambus und dem Anapäst, stellen unsere Dichter nicht selten Leben, Bewegung, selbst Leidenschaft dar; mit dem absteigenden

Trochäus und Spondäus Ruhe, Festigkeit, auch Milde, Wehmut; mit dem Daktylus Munterkeit, Scherz, Spiel, Tanz. Es ist somit kein Zufall, wenn Schillers „Taucher", „Kraniche des Ibykus", „Kampf mit dem Drachen", „Ring des Polykrates" in Jamben, in dem ersten mit Anapästen vermischt, die „Klage der Ceres" dagegen, „Kassandra", „Ritter Toggenburg" in Trochäen gedichtet sind. In dem „Alpenjäger" redet die liebende Mutter sowohl als auch der auf seinem Sinne beharrende Sohn in Trochäen; auch der schützenden That des Berggeistes und der Wucht seiner strafenden Rede entspricht dieser Versfuß vortrefflich. Für die in der Mitte des Gedichtes geschilderte Jagd wären an sich der Jambus und der Anapäst die naturgemäßen Versfüße; aber indem der Dichter auch hier den Trochäus beibehält, empfängt die Beharrlichkeit und Unerbittlichkeit des „Knaben" in seinem bösen Thun den passenden Ausdruck, wie andererseits in der Stelle „Mit des Jammers stummen Blicken Fleht sie zu dem harten Mann" das Rührende des Vorgangs auch in dem milden Tonfall der trochäischen Versfüße zu schöner Darstellung kommt.

Wenden wir uns zu den verschiedenen Arten des Strophenbaues und der Reime, so findet der aufmerksame Beobachter zwischen diesen äußeren Formen und Klängen der Dichtungen und dem Inhalt derselben nicht selten die überraschendsten Harmonien. Das Nibelungenlied hat bloß den starken (männlichen, stumpfen) Reim und offenbart auch hierin seinen Charakter als Kampfepos, in welchem selbst Frauengemüter von Haß und Trotz erfüllt sind und die Schwerter ergrimmter Feinde zuletzt nicht mehr zur Ruhe kommen. Das Schwesterepos „Gudrun" hat in jeder Strophe zu Ende der beiden ersten Verse gleichfalls den männlichen, zu Ende der beiden letzten Verse dagegen den weiblichen (trochäischen) Reim, beides dem Inhalte der Dichtung angemessen, die zwar auch von hartem Männerstreit berichtet, daneben aber des Zarten und Versöhnenden die Fülle bietet und mit vier hochzeitlichen Verbindungen schließt, ein Triumphlied bräutlicher Treue, edler Familien- und Freundesliebe. In der Beschäftigung mit Uhlands schöner Dichtung „Des Sängers Fluch" weht uns selbst aus der umgebildeten Nibelungenstrophe der Odem der alten Heldensage an. Derselbe Strophenbau macht den die

Persönlichkeit des schwäbischen Recken Eberhard feiernden Rapsodien-Cyklus Uhlands zu einem würdigen Nachklang der großen Volksepen aus der ersten deutschen Dichtungsblütezeit. Wie wunderbar hat ferner Goethe in dem Mignonlied „Nur wer die Sehnsucht kennt" mit dem in den Endungen „kennt, trennt, brennt" ꝛc. stets wiederkehrenden starken Reimelement die unablässigen Schmerzensschläge der ungestillten Heimatssehnsucht, mit dem in den Endsilben „leide, Freude, Seite, Weite" ꝛc. stets wiederkehrenden weiblichen Reimelement das in unablässiger Trauer blutende Herz des gequälten Mädchens bezeichnet!

Auch die längere oder kürzere Ausdehnung der Verse ist in gewissen Gedichten bedeutungsvoll. Freiligrath versinnbildlicht in den lang sich hinstreckenden Zeilen seiner herrlichsten Wüstendichtung den fast endlosen Ritt des gewaltigen Königs der Tiere. Goethe ahmt in den gleichmäßig aufeinander folgenden jambischen Dipodien seines „Fischers" das regelmäßige sich Heben und Senken des Wassers nach. Schiller läßt in seiner „Glocke" in der Aufeinanderfolge der kurzen Verse „Von dem Dome Schwer und bang Tönt die Glocke Grabgesang" gewissermaßen das Grabgeläute der heimgegangenen Mutter erklingen. Gewaltig ist die Antithese der in demselben Gedicht unmittelbar aufeinander folgenden je einen ganzen Vers bildenden Worte „Riesengroß" (das zerstörende Element) und „Hoffnungslos" (der ohnmächtige Mensch).

Nur kurz deuten wir die Verwendung gewisser Vokale und Konsonanten zu bestimmten dichterischen Zwecken an. Mit den Klängen i und l sucht der Erlkönig in der dritten Strophe der gleichnamigen Goetheschen Ballade den Knaben zu sich heranzulocken. Der beharrlich wiederkehrende o-Klang giebt in dem „wilden Jäger" von Bürger der ersten Strophe, welche den Jagdzug des sabbathschändenden Wildgrafen beschreibt, den Charakter lauter Roheit und zugleich des Drohenden und Unheilverkündenden, während der wiederholte tiefe a-Klang der zweiten Strophe feierlich und erhaben in der Schilderung frommer Sonntagsfeier ertönt. Grausig erschallt in der Schillerschen „Glocke" bei der Schilderung der Feuersbrunst das wiederholte u. Derselbe Dichter läßt in seinem „Gang nach dem Eisenhammer" mittels Häufung harter Konsonanten fast mit sinnlicher Kraft die geräuschvolle Thätigkeit dieser Stätte ertönen: „Die Werke klappern Nacht und Tag" ꝛc.

Zu den wirksamsten dichterischen Darstellungsmitteln gehören die Figuren und Bilder (Tropen). Jene bestehen im Gebrauch ähnlich klingender Worte, in Wortspielereien, in eigentümlichen Wort- und Satzstellungen, in Versetzungen, Auslassungen, Wiederholungen, außergewöhnlichen Verbindungen. Sie wollen die Aufmerksamkeit spannen, das Interesse wecken, erheben, auch wohl belustigen. Die Bilder (Tropen) dienen zur Veranschaulichung, zur Verdeutlichung von Begriffen und Gedanken, indem sie dieselben mit anderen als den ihnen in der gewöhnlichen Rede und Schrift entsprechenden Worten und Sätzen bezeichnen. Die Figuren sind nach Gottschall „sprachlich“, die Bilder „sachlich“; die Figuren sind „mehr rhetorisch“, die Bilder „poetisch im engeren Sinne“. Ein Lehrer der deutschen Sprache in einer höheren Unterrichtsanstalt muß mit denselben wohl bekannt und vertraut sein, wenn seiner Thätigkeit nicht sehr Wesentliches fehlen soll. Wir lassen die wichtigsten derselben hier folgen:

aa) Figuren.

1. Die Wiederholung.
   a) Im Anfang: Anaphora.
      Und immer höher schwoll die Flut,
      Und immer lauter schnob der Wind,
      Und immer tiefer sank der Mut.
   b) Zum Schluß: Epiphora.
2. Die Steigerung, Klimax.
      Hütte, Palast, Thron.
3. Der Gegensatz, Antithese.
      In das wilde Fest der Freuden
      Mischten sie den Wehgesang.
4. Das Paradoxon, scheinbar sich Widersprechendes zu einem richtigen Gedanken vereinigend.
      Ich hatte das Unglück, glücklich zu sein.
5. Die Annomination, Gleichklang der Worte.
      Gar schöne Spiele spiel' ich mit dir.
6. Die Paronomasie, Gebrauch ähnlich klingender Worte von ganz verschiedener Bedeutung.
   Der Rheinstrom ist geworden ein Peinstrom.

7. Die Onomatopöie oder Tonmalerei.

Und außen, horch! gings trapp, trapp, trapp!

8. Die Ellipse, Auslassung wichtiger Glieder innerhalb eines Satzes.

Und wenn ihr die schwarzen Gesellen fragt —
Das war Lützows wilde, verwegene Jagd.

9. Die Aposiopesis, plötzliches Abbrechen der Rede.

Ich will euch —!

10. Das Polysyndeton, Häufung der Bindewörter.

Und es wallet und siedet und brauset und zischt.

11. Das Asyndeton, Weglassung der Bindewörter.

Alles rennet, rettet, flüchtet.

bb) Bilder (Tropen).

1. Die Metonymie, Umnennung, Namenvertauschung.
   a) Statt der Ursache die Wirkung oder umgekehrt.
      In Zungen (Sprachen) reden.
   b) Statt des Gegenstandes der Stoff, aus dem er gemacht ist.
      Stahl statt Schwert.
   c) Ort und Zeit statt der darin Lebenden.
      Ganz Griechenland ergreift der Schmerz.
   d) Statt des Besitzers der Besitz.
      Pferde statt Kavalleristen.
2. Die Metapher, Vergleichung, Darstellung eines Gegenstandes oder Begriffes zur größeren Veranschaulichung durch einen anderen.
   a) Ein sinnlicher Gegenstand für einen anderen sinnlichen gesetzt.
      Tiger statt Wüterich. Die Woge bäumt sich am Gestade.
   b) Das Geistige statt des Sinnlichen.
      Der Sturmwind zürnt.
   c) Das Sinnliche statt des Geistigen.
      Hafen statt Zuflucht, Wunde statt Kränkung.
   d) Geistiges statt des Geistigen.
      Erringen, erobern statt erwerben.

3. Die Allegorie, eine ausgeführte Metapher.
   Das Mädchen aus der Fremde (von Schiller) als Bild der Poesie.
4. Die Personifikation (Prosopopöie), Darstellung der Dinge als Persönlichkeiten.
   Der Friede in Schillers „Braut von Messina" als lieblicher Knabe geschildert.
5. Die Hyperbel, Übertreibung, vergrößert oder verkleinert den Gegenstand über die Wirklichkeit hinaus.
   Ein Männlein, das man in die Westentasche stecken könnte.
6. Die Periphrase, Umschreibung.

Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn,
In dunklem Laub die Goldorangen glühn ....?
(Für Italien).

7. Die Allusion, Anspielung auf eine bekannte Person oder Sache oder Begebenheit.
   Er dient dem Moloch des Geizes.
8. Die Ironie, Spottrede, sagt das Gegenteil von dem, was sie eigentlich sagen will.
   Du bist ja die Gefälligkeit selbst. (Der Angeredete ist ungefällig).
   Die bittere Ironie kann zum Sarkasmus werden.
   Du hast mich zu Grunde gerichtet.
   Mein Liebchen, was willst du noch mehr?
9. Der Euphemismus, mildernde Bezeichnung einer unangenehmen Sache.
   Heimgehen für sterben.
10. Die Synekdoche, Mitbezeichnung, benennt statt des Ganzen nur einen Teil.
   Der Mensch ist sterblich (Alle Menschen); ein Glas Wein trinken.

Es sind dies alles gewissermaßen nur Andeutungen, welche in Fachschriften, u. a. in der Poetik von Gottschall, auch von Kleinpaul-Langewiesche teilweise gelehrt, selbst geistreich ausgeführt sind. Es kann uns ein schönes Gemälde, ein prächtiges Bau- oder Tonwerk schon mit den allgemeinen Umrissen, in seinem Gesamteindruck er-

freuen. Größer und wertvoller ist der Genuß, wenn wir mit dem Ganzen zugleich die Einzelheiten zu bemerken und auf uns wirken zu lassen verstehen. Vollendet wird er aber erst, wenn wir die Bedeutung, den Wert, die Notwendigkeit selbst der kleinsten Teile und gerade an der Stelle, die sie einnehmen, kennen. Die Dichtungen unserer Meister sind nicht von einer flüchtigen und sorglosen Phantasie kurzerhand auf das Papier geworfen worden; sondern es haben hier die Gedanken und Gefühle unter ernster Prüfung, oft nicht ohne Mühe, nach dem sie voll und ganz darstellenden Ausdruck gerungen; hier mußte jede Regung der Seele im Satzbau, Wort, Rhythmus, Klang klar und schön wiedergegeben werden. Je vollkommener sie sind, desto mehr ist der Schöpferkraft die unerbittlichste Selbstkritik zur Seite gegangen. So verlangt schon die Pietät gegen die Meister, nicht weniger aber unser eigenes Interesse, daß wir, wie dem Inhalt ihrer Werke, so auch der Darstellung derselben mit ihren verschiedenartigen Kunstmitteln sorgsam nachforschen.

Es gehören die wissenschaftlichen Lehrer der deutschen Sprache auf höheren Unterrichtsanstalten gerade in und kraft dieser ihrer Stellung zu den berufenen Richtern und Wächtern der vaterländischen Dichtung. Wie sie von dem Gebrauch in Schulen alles fernzuhalten haben, was der Jugend nicht Förderung, sondern Hemmung, wohl gar geistige und sittliche Schädigung bringen könnte, so dürfen sie auch an den besten Schöpfungen der Poesie im Unterricht und in öffentlicher Kritik nicht verschweigen, was sich hier Mangelhaftes, Verfehltes, Nachlässiges, Übereiltes vorfindet. Es giebt auch falsche Tropen; verfehlte Metaphern bilden bereits einen Gegenstand geselliger Belustigung; die unreinen Reime, deren völlige Ausschließung der Dichtung unerträgliche Fesseln anlegen würde, häufen sich hier und da, den ästhetischen Genuß störend, doch mehr als statthaft ist; der Gebrauch von Kunstmitteln kann zum Tändelnden, Überladenen, Gemeinen abirren. Solche Ausschreitungen müssen von dem Areopag des guten Geschmacks ihr Strafurteil empfangen, und in diesem Gerichtshof darf der wissenschaftliche Lehrstand nicht fehlen. Soll derselbe aber hier seines Amtes würdig und wirksam warten, dann müssen ihm alle die oben angedeuteten Kenntnisse zur freien Verfügung stehen, so daß er in jedem einzelnen

Falle sofort, gewissermaßen instinktmäßig, merkt und fühlt, was auf diesem hochwichtigen Gebiete zulässig ist und was nicht.

Nicht minder notwendig, teilweise noch notwendiger ist die Bekanntschaft mit dem zweiten Teil der Poetik, mit der Lehre von den Gattungen der Dichtkunst. Hier gilt es nicht bloß, das ganze Gebiet dieser letzteren, wie es sich zunächst als Epik, Lyrik und Dramatik darstellt, und diese drei wieder in zahlreiche Unterarten zerfallen, zu überschauen, dieselben nach den ihnen wesentlichen Merkmalen klar von einander zu unterscheiden, sondern ebensosehr durch Anwendung der hier aufgestellten Regeln und Forderungen auf die wichtigsten dichterischen Schöpfungen unseres Volkes das Verständnis dieser letzteren zu erweitern und zu vertiefen.

Wir können die hohe Bedeutung auch dieses umfassenden Wissenszweiges nur an einigen Beispielen, und selbst hier nur in aller Kürze zeigen. In der Besprechung des Epos wird u. a. dargelegt, wie die Charaktere dieser Gedichtgattung von denen des Dramas sich wesentlich unterscheiden, wie im Gegensatz zum Drama der gesamte Kulturzustand der betreffenden Zeit in das Epos hineinleuchten muß, wie auch ausführliche Naturschilderungen, sofern sie auf der Höhe des Kunstwerkes stehen, zulässig sind. Hier kommen auch die tiefgehenden Unterschiede zwischen den altgriechischen Volksepen, der Ilias und der Odyssee, und den mittelhochdeutschen, dem Nibelungenlied und der Gudrun, auch die durchgreifende Verschiedenheit des Volks- und des Kunstepos zur eingehenden Untersuchung.

In der Behandlung der Lyrik findet u. a. das Volkslied seine ausführliche Besprechung. Wie es seiner Zeit unmittelbar dem Gemüt des eigentlichen Volkes entströmt ist, wie die Verfasser der einzelnen Lieder unbekannt sind, wie Dichtung und Melodie immer zu gleicher Zeit entstanden, wie die Sangbarkeit, die völlige Willkür der Darstellung (Herder spricht hier vom freien, Goethe vom kecken Wurf), des Versbaues, des Reimes zum Wesen des Volksliedes gehören, wie zwischen dem letzteren und dem volkstümlichen Lied trotz ihrer Verwandtschaft eine tiefe Kluft besteht, das alles weist die Poetik im einzelnen nach. Sie lehrt auf Grund sprachgeschichtlicher Untersuchungen auch, daß zwischen „Ballade“

und „Romanze" ein Unterschied der Bedeutung gar nicht besteht, indem beide Worte ursprünglich die Lieder bezeichnen, welche (in England und in Spanien) die fremden Eroberer bei den Eingeborenen, dem dortigen „Volke" vorfanden. Sie teilt ferner mit, daß diese später auch in Deutschland eingebürgerte und hier ursprünglich absichtlich plump, abgeschmackt gemein gehaltene Dichtungsart durch und seit Herder eine völlige Umgestaltung zum Besseren erfuhr, so daß sie gegenwärtig zu den schönsten Zierden unserer deutschen Poesie gehört. Sie zeigt endlich, daß die unter dem einen oder dem anderen der beiden Namen vorhandenen Gedichte nach Inhalt und Form in mehrere Unterarten klar und bestimmt auseinandergehen, von denen eine in dem „Erlkönig" und „Fischer" von Goethe Hauptvertreter hat, eine andere insbesondere von Schiller gepflegt worden ist. In jener steht der Mensch im Banne einer ihn geheimnisvoll umstrickenden Natur; die Dichtung trägt den Stempel der Kürze, der Knappheit, bedient sich packender Rhythmen und seltsamer Sprachklänge und ist in ihrem vorwaltend lyrischen Charakter sangbar. In der zweiten Unterart bleibt der Mensch frei; die Dichtung ist die Trägerin allgemein sittlicher Gedanken; die Darstellung geht gerne ins Breite, liebt kunstvoll aufgebaute Strophen, schwungvollen Ausdruck, und bedarf nicht oder widerstrebt der Steigerung ihrer ästhetischen Wirkung durch den Gesang. Einen ganz anderen Charakter haben die Uhlandschen Balladen, wieder einen anderen die Bürgerschen.

In der Besprechung des Dramas hat die Poetik festzustellen, inwiefern sich dasselbe vorübergehend episch und lyrisch gestalten kann, hat mitzuteilen, wo der Dichter die Gegenstände seines Kunstwerkes sucht, wie es mit den aristotelischen Einheiten der Handlung, der Zeit und des Ortes beschaffen ist, desgleichen mit der Forderung desselben großen Begründers der Poetik, daß der dramatische Charakter „edel, angemessen, gleichartig und konsequent" sein müsse. Hochwichtig ist die Lehre von der Gliederung des Dramas in Akte, von welchen der erste bei der Fünfzahl die Exposition, welche uns mit den Vorbedingungen der Handlung bekannt macht und uns in die dramatische Stimmung versetzt, der zweite den Anfang der Verwickelung, der dritte den Höhepunkt derselben, der vierte den Umschwung, der fünfte die Katastrophe, die Entscheidung bringt.

In der Behandlung der Tragödie wird die des einfachen Konflikts, in welcher beispielsweise ein Wallenstein seinem Ehrgeiz und seiner Unentschlossenheit zum Opfer fällt, und die der sittlichen Kollision unterschieden, in welcher Antigone als Vertreterin der Geschwisterliebe sich den Anordnungen ihres Oheims Kreon, des Vertreters der rücksichtslosen Staatsdespotie, widersetzt und in welchem Kampfe jene zu Grunde geht und dieser erst durch „schweres Gericht" „weise" wird. Auch vom Zweck und der Wirkung der Tragödie, von der Sprache derselben, dem Versmaß u. s. w. handelt die Poetik. In ähnlicher Weise bespricht sie die Komödie und das Drama im engeren Sinne, das Schauspiel.

Wir müssen es uns versagen, auf diesen interessanten und hochwichtigen Wissenszweig noch näher einzugehen; selbst kurze Erklärungen und Erläuterungen haben wir nur da gegeben, wo das Verständnis sonst fraglich gewesen wäre. Soviel aber wird aus diesen Winken, verbunden mit der in Band II S. 114 mitgeteilten Übersicht klar geworden sein, daß wir es hier mit einem inhaltreichen, wohlgeordneten, vollkommen selbständigen Wissensgebiet zu thun haben, das nicht bloß des eifrigsten Studiums wert ist, sondern mit dem ein wissenschaftlicher Lehrer gründlich bekannt sein, ja in das er sich vollkommen eingelebt haben muß.

Aristoteles, der große Systematiker, ist der Begründer auch der Poetik. Er hat die Notwendigkeit derselben bereits zu einer Zeit erkannt, deren Poesie uns im Vergleich mit den überreichen dichterischen Formen, Gattungen, Kunstmitteln der Gegenwart als überaus einfach, ja geradezu als arm erscheinen dürfte. Die Dichtung der Neuzeit stellt sich uns als eine große geistige Welt dar, in welcher sich selbst der Kenntnisreichste und Begabteste verirren und verlieren kann, wenn nicht eine kundige, geistreiche Führerin und Lehrerin ihm die Wege zeigt, auf welchen er hier wandeln muß, Dunkles ihm erleuchtet, Zusammengehöriges aneinanderreiht, das Ganze nach bestimmten Merkmalen in Teile, und diese in Unterteile zerlegt, durch eine Menge von Winken und Aufschlüssen ihn im Ganzen heimisch und wenigstens mit den wichtigsten Einzelheiten vertraut macht. Diese Führerin und Lehrmeisterin ist die Poetik.

Wir haben bereits darauf hingewiesen, daß die Notwendigkeit der Verbesserung, ja hier und da der fundamentalen Umgestaltung des höheren Unterrichtswesens vor allem beim Lehrplan zu Tage tritt. Unsere Reformvorschläge verweisen die alten Sprachen, auch die lateinische, aus allen Unterrichtsanstalten, welche nicht auf die sogenannten akademischen Fakultätsstudien vorbereiten. Sie machen andererseits den Gymnasien, wenn sie auf der Höhe der Zeit stehen wollen, vor und neben der Betreibung der alten Sprachen die der französischen und englischen und der Naturwissenschaften zur unabweisbaren Aufgabe. Sie verwandeln in dem gesamten fremdsprachlichen Unterricht die Grammatik aus einer Herrin in eine Dienerin. Sie verbannen aus dem Geschichtsunterricht den Luxus mit Zahlen und Namen, mit der rohen Prosa ewigen Kriegsgetöses, und fordern statt dessen die Unterweisung unserer Jugend in den wichtigsten Kulturerscheinungen vor allem unseres Vaterlandes. Sie stellen die Kunstlehre als ganz neuen Unterrichtsgegenstand auf. Sie setzen im deutschen Unterricht dem Aufsatz die notwendigen Schranken, verlangen von der gesamten Schulthätigkeit eine energische Hinwirkung auf die Korrektheit und Leichtigkeit der mündlichen Rede, und fordern eine sachgemäße Beschäftigung mit den Litteraturschätzen unseres Volkes.

Zur Herbeiführung eines tieferen Verständnisses der letzteren fügen sie nun die Poetik als neuen Lernzweig ein. Da es sich hier darum handelt, der Jugend ein klares Unterscheidungsvermögen für die verschiedenen Arten und Unterarten der Poesie zu geben, ein zartes Gefühl für die Schönheiten der einzelnen Dichtungen, ein schnelles Erkennen der angewandten Kunstmittel, so muß der Lehrer in dem, was er hier mitteilen, erwecken, entwickeln soll, zunächst selbst ein fertiger Mann sein, und das kann er nur, wenn er diesem Zweig des deutschen Unterrichts in seinem ganzen Umfang und in den wichtigsten Einzelheiten seines reichen Inhalts das gewissenhafteste Studium gewidmet hat. Ja, hier reicht die gründliche Durchnahme selbst eines ausführlichen und geistreichen Lehrbuchs der Poetik, wie beispielsweise des Gottschallschen, kaum aus. Es ist dringend wünschenswert, daß er auch mit den wichtigsten in dieses Gebiet einschlagenden Lehrschriften Lessings, Herders, Schillers u. a. bekannt geworden

ist. Die Lessingschen „Abhandlungen über die Fabel“ sind zwar von der Zeit überholt worden und behaupten teilweise Irriges; aber die Hamburger Dramaturgie dieses deutschen Aristoteles ist noch immer eine Fundgrube geistreichster Unterweisung. Eine verkürzte Ausgabe der letzteren, die sich auf das beschränkte, was hier bleibenden Wert hat, wäre eine litterarische Wohlthat. Hierher gehören auch Herders „Blätter von deutscher Art und Kunst“, „Vom Geiste der hebräischen Poesie“, von Schiller die Abhandlung „über naive und sentimentalische Dichtung“ u. s. w.

Wem das hier besprochene Gebiet einigermaßen fremd ist, dem dürfte das, was wir aus demselben von dem wissenschaftlichen Lehrer des Deutschen fordern, allzu hoch gegriffen erscheinen. In Wirklichkeit aber sind die in diesem Wissenszweig zu machenden Studien so schöne, erhebende, fesselnde, daß mit denselben mehr Freude und Befriedigung, als Anstrengung und Ermüdung verbunden ist. Auch setzen wir voraus, daß das Gymnasium seinen Zöglingen von der Poetik ein so gesundes grundlegendes Wissen mitgeteilt hat, daß die Universität auf demselben mit dem besten Erfolge ohne größere Schwierigkeiten weiterbauen kann. Andererseits glauben wir, daß die Bekanntschaft mit der altdeutschen Syntax, mit der gotischen Grammatik, mit der Metrik der Hans Sachsschen Dichtungen, ferner die Fertigkeit in der Textkritik u. dgl. dem praktischen Schulmann für seine Unterrichtsthätigkeit vollkommen entbehrlich ist, daß er sich derartigen Studien in den ihm von seiner Amtsthätigkeit übrigbleibenden Mußestunden allerdings fröhlich hingeben darf, daß sie aber während der Universitätsjahre wichtigeren Beschäftigungen nicht Zeit und Kraft entziehen oder auch nur schmälern sollen.

c) Die Kunst des Vortrags.

Unsere Dichtwerke, sofern sie diesen Namen verdienen, kommen nicht durch stummes Lesen, sondern erst durch lautes Sprechen zu ihrer vollen Bedeutung. Es ist mit der Poesie wie mit der Tonkunst. Der fertige Musiker liest ein Tonwerk und hört im Geiste die Melodien, Harmonien, die Stärke und Schwäche der Töne u. s. w.; aber zum vollen Genuß kommt er erst, wenn er das alles mit

seinen Ohren hört. Die Musik hat, wie alle Künste, ihr bestimmtes sinnliches Element, das bei ihr mit dem äußeren Gehörsinn aufgefaßt und durch den Gehörgang auf teilweise geheimnisvolle Art der Seele zugeführt wird. So hat auch die Poesie ihr sinnliches Element, das erst in der lauten Sprache zur Geltung kommt und dem bloßen geistigen Aufnehmen den Genuß des Tones, die Klänge in ihrem beglückenden Wohllaut, in ihrer oft seltsamen Eigentümlichkeit, in ihrer reichen Mannigfaltigkeit als wesentliche Ergänzung hinzufügt. „Muttersprache, Mutterlaut"; „Sprache, schön und wunderbar, ach, wie klingest du so klar!" singt Max v. Schenkendorf. Dieser Sprachklang kommt in der sogenannten Schallnachahmung (Onomatopöie) allerdings zu ganz besonderer Bedeutung: „Und hohler und hohler hört man's heulen", „Das Wasser rauscht, das Wasser schwoll." Auch ein großer Teil der übrigen Kunstmittel, von welchen wir in der Poetik gesprochen haben, gehört dem Gebiete der äußeren Schallwirkung an. Aber der Wohlklang des eigentlichen Tones muß in einer deutschen Dichtung überall hörbar werden, und wo derselbe auch nur vorübergehend fehlt, da ist die letztere nach dieser hochwichtigen Seite hin mangelhaft.

Es hieße in der Auffassung und in dem Genuß gerade der Meisterwerke unserer gottbegnadeten Sänger auf das Schönste und Bedeutungsvollste verzichten, wollte man sich bei dem mündlichen Vortrag derselben neben der Sinngemäßheit mit einer richtigen, klaren, wohlklingenden Aussprache der Laute, Silben und Worte begnügen. Unsere Dichter haben ihren Schöpfungen ihre ganze Seele, wie sie von den Wundern der Natur, von der Freude und dem Leid des Menschenherzens, von dessen Fürchten und Hoffen, Ringen und Entsagen, von den Schicksalen der Völker rc. aufs tiefste erregt war, eingehaucht. Nun gilt es, dieses ihr eigenstes, innerstes Leben und Weben zu belauschen, und das Vernommene und Nachempfundene in einer den zartesten Regungen des Dichtergefühls sich treu anschmiegenden mündlichen Wiedergabe erklingen zu lassen.

Man darf wohl ohne Übertreibung behaupten, daß diesem Teile des Unterrichts in der deutschen Sprache auf vielen höheren Lehranstalten eine durchaus ungenügende, hier und da gar keine Beachtung geschenkt wird. Der Vortrag eines schönen

deutschen Gedichtes selbst seitens der großen Mehrheit unserer wissenschaftlichen Lehrer dürfte eher alles andere als eine ohr- und herzerfreuende ästhetische Spende sein. Ja die Forderung einer Behandlung deutscher Dichtungen, welche den Klangzauber der Laute, Silben, Worte, Sätze zur vollen Geltung bringt und den Vortrag einer Klopstockschen Ode, einer Ballade von Schiller, Goethe, Uhland oder Bürger, selbst eines herzigen Volksliedes zu einer den ganzen inneren Menschen ergreifenden Kunstleistung macht, dürfte manchem im übrigen ganz achtbaren Vertreter des höheren Lehrstandes wohl neu, vielleicht sogar seltsam und wunderbar erscheinen. Gerade deshalb ist aber für die Vorbildung des letzteren auch in diesem Punkte ein Wandel zum Bessern eine zweifellose Notwendigkeit. Wir haben hier wie vorhin in der Poetik einen ganz bestimmten, hochwichtigen Wissenszweig vor uns, in dessen ungeschmälertem Besitz sich ein Lehrer befinden muß, dessen Unterricht in der deutschen Sprache nicht sehr Wesentliches fehlen soll.

Wir wollen es den Gesanglehrern überlassen, die Studien im einzelnen zu verfolgen, welche Tyndall, Helmholtz u. a. über die Mundhöhle und deren Teile, über den Kehlkopf, die Stimmbänder, die Stimmritze u. s. w., über die Thätigkeit der Zunge bei der Bildung der verschiedenen Sprachklänge angestellt haben. Das Wichtigste aus diesem physiologischen Gebiete wird aber auch dem Lehrer der deutschen Sprache nicht unbekannt bleiben dürfen. Wenn der Geiger, der Flötist, der Trompeter und die anderen Spieler mit dem Instrument, welchem sie die demselben eigentümlichen Töne entlocken sollen, in seinen einzelnen Teilen und mit deren Bedeutung genau vertraut sein müssen, wie sollte der denkende Mensch, welcher in dem mündlichen Vortrag der Meisterwerke deutscher Dichtung weit seelenvollere Klänge zu erzeugen hat, seine Stimme nicht in ihrer Entstehung und Thätigkeit, die Organe, welche sie hervorbringen, die Übungen, mittels deren sie sich kräftigt, verschönert, veredelt, zum Gegenstand des sorgfältigsten Studiums machen!

Der nächste Teil dieses wichtigen Wissenszweiges handelt dann von der Aussprache. Hier wird der Klang der einzelnen Vokale und Konsonanten untersucht, u. a. auch zwischen dem Zungen- und

Gaumen-r die Wahl getroffen. Hier wird vom ästhetischen Standpunkt aus der Klang des ei, des e (Leben oder Läben), des s in Worten wie Spiel, Stimme, geprüft. Hier wird unter dem ästhetischen und dem nationalen Gesichtspunkte die Berechtigung der Dialekte oder die Notwendigkeit einer einheitlichen Aussprache erörtert. Auch die Untersuchungen über den Wert der Silben, über Betonung, Rhythmus gehören hierher. Was zur Klärung in allen diesen Fragen die Schaubühne thun kann und muß, auch bereits gethan hat, was hier die Aufgabe der Schule ist, wird besprochen, speziell auf die Nützlichkeit, ja Notwendigkeit des Zusammensprechens hingewiesen, das leider, wie auf anderen Unterrichtsgebieten, so auch auf diesem besonders in den oberen Klassen höherer Lehranstalten die Pflege und Übung nicht findet, die ihm werden sollte.

Es bedarf wohl kaum der Erinnerung, daß wir hier in der Besprechung des Weges zur eigentlichen Kunst des Vortrags den Lehrer der deutschen Sprache, nicht den Schüler ins Auge fassen. Dem letzteren hat jener in den Lektürestunden von den eben angedeuteten Vorkenntnissen aus seinem reicheren Wissensschatz, über den er in voller Freiheit verfügt, das jedesmal Nötige rechtzeitig zu spenden. Der Schüler kann nicht zum Lesekünstler herangebildet werden; was man im Unterricht mit ihm überhaupt durchzunehmen vermag, ist ja nur ein winziger Teil des in unserer deutschen Litteratur Vorhandenen, und selbst von diesem winzigen Teil wird nur ein Teil zu besonderen Übungen in der Lesekunst verwendet werden können. Der Lehrer dagegen muß die oben angedeuteten Vorkenntnisse, zu einem Ganzen verbunden und systematisch geordnet, in sich aufgenommen haben. Es ist nicht überviel, dessen er hier bedarf, und die Erwerbung desselben ist mehr geistig fesselnd und lohnend als mühsam. Aber es sind die Grundlagen, auf welchen die Kunst des Vortrages aufgebaut wird, das A-B-C jeder höheren Lesefertigkeit, wie sie die Meisterwerke unserer vaterländischen Dichtung von den Lehrern des deutschen Unterrichts beanspruchen dürfen.

Die Lesekunst selbst ist mit der Aneignung dieses grundlegenden Wissens allerdings noch lange nicht errungen. Hierzu bedarf es 1. der Vorbilder, 2. der fortwährenden Anleitung und Übung und 3. bei jedem neu zu

lesenden Dichtungswerk der Einführung in das inhaltliche und ästhetische Verständnis. Meister derjenigen Deklamation, die zur Lesekunst noch die freie, gedächtnismäßige Verfügung über die vorzutragenden Stoffe bringt, bieten gute Bühnen dar, deren nicht bloß um der künftigen Lehrer willen in jeder Universitätsstadt eine sein müßte. Auch an wandernden mehr oder weniger berufenen Vortragskünstlern, von denen man durchweg immerhin wenigstens etwas lernen kann, ist kein Mangel. Anleitung und Übung hat das pädagogische Seminar zu geben, von welchem später des Näheren die Rede sein wird und in welchem stets mindestens ein Meister des Vortrags sich finden muß. Für die Einführung in das inhaltliche und ästhetische Verständnis unserer deutschen Dichtungswerke hat sich bereits eine ganze Litteratur von Erklärungsschriften verschiedenster Art gebildet.

Ein vortreffliches Buch zur Einführung in das hier besprochene, manchem wohl noch ziemlich fremde Gebiet ist „Die Kunst des Vortrags" von Emil Palleske. (Stuttgart, bei Krabbe.) Kann man dem Verfasser auch nicht in jeder Einzelheit beipflichten, so kennt er doch die eigentliche Technik des Vortrags von Grund aus, besitzt das feinste Verständnis der hervorragenden vaterländischen Dichtwerke jeglicher Gattung und giebt eine Menge der brauchbarsten Anweisungen und Winke über Auffassung und mündliche Darstellung derselben. Der vielgewanderte Meister des Vortrags, insbesondere beliebter Reuterleser, hat in seinem bewegten Leben die interessantesten Bekanntschaften und Beobachtungen gemacht. Die Sprache des Buches ist klar, gefällig, schön, oft tief durchgeistigt.

d) Grammatik.

Wir haben unserer Überzeugung von der Wichtigkeit, ja Notwendigkeit der Grammatikbetreibung auch im deutschen Unterricht höherer Lehranstalten in der Methodik des letzteren bereits bestimmten Ausdruck gegeben. Selbstverständlich muß vor allem vom Lehrer verlangt werden, daß er in diesem Unterrichtszweig tüchtig und schlagfertig ist, daß er sich in der Laut-, Wort- und Satzlehre vollkommen zu Hause fühlt, daß nichts, was ihm hier begegnen

kann, ihn in Verlegenheit setzt. Da in altphilologischen Kreisen noch vielfach der Irrwahn besteht, von der deutschen Grammatik lasse sich nur mittels der Beschäftigung mit den alten Sprachen resp. deren Grammatik Besitz ergreifen, während doch in Wirklichkeit der altsprachliche Unterricht sich in deutschen Schulen nur auf dem deutschen aufbauen kann und sich auch jahrelang an denselben anlehnen muß, so ist eine gründliche Bekanntschaft mit der deutschen Grammatik von allen Sprachlehrern um so unerbittlicher zu fordern. Wie die Verhältnisse gegenwärtig stehen, so dürfte mancher akademisch gebildete Lehrer der deutschen Sprache von der Aufforderung, sich über Subjekts- und Prädikatssätze, über die verschiedenen attributiven Genitive, über die Adverbialbestimmungen u. dgl. zusammenhängend auszusprechen, oder gar einen reichgegliederten Satz zu analysieren, nicht angenehm berührt werden. Es ist aber zweifellos, daß einem solchen Lehrer auch in die syntaktischen Verhältnisse komplizierter lateinischer und griechischer Sätze der klare Blick leicht fehlen wird.

Wenn nun die Prüfungsordnung vom Februar 1887 von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung für die oberen Klassen erwerben wollen, noch „Kenntnis der Elemente der gotischen, alt- und mittelhochdeutschen Grammatik fordert, in dem Maße, daß ihnen das Verständnis der neu-hochdeutschen Laut-, Formen- und Wortbildungslehre ermöglicht wird", so legt diese Forderung der großen Mehrheit der Bewerber eine Last auf, zu welcher der mit solchen Studien zu erzielende Gewinn in dem allerungünstigsten Verhältnis steht. Während die wenigen zu solcher trockenen, rein sprachlichen Beschäftigung innerlich Berufenen aus den vorhandenen gotischen und altdeutschen Schriften die wesentlichen grammatischen Erscheinungen schnell und ohne Schwierigkeit herauszufinden vermögen und in dem Verständnis und dem gedächtnismäßigen Festhalten derselben ein wertvolles geistiges Gut errungen zu haben meinen, arbeitet die große Mehrheit der zu solcher Thätigkeit weniger Beanlagten und auch geringe Befriedigung in derselben Findenden mühsam und langsam weiter, ohne für ihren Eigenbesitz oder zum Zweck der Belehrung der Schüler ein in Wirklichkeit lohnendes Wissen zu erzielen. Denn die Inhalte der Ulfilasschen Bibel-

übersetzungsfragmente, zu deren Verständnis ihnen die mühsam erlernte gotische Grammatik behilflich sein soll, können sie doch mit mehr Genuß und Segen im Urtext, oder in der deutschen oder in einer anderen neueren Sprache lesen, und daß das verstümmelte Hildebrandslied, der Heliand, der Krist und das Ludwigslied, in altdeutscher Sprache gelesen, besondere ethische oder ästhetische Genüsse darbieten, werden doch die wenigsten behaupten. Das Verständnis der neuhochdeutschen Laut-, Formen- und Wortbildungslehre aber kann, so weit die Schüler höherer Lehranstalten dessen bedürfen, auch ohne Zuhilfenahme der gotischen und altdeutschen Grammatik erreicht werden, sonst müßte es der gesamten Elementarlehrerschaft fehlen, da unseres Wissens die gotische und altdeutsche Grammatik ihren Einzug in die Lehrerseminarien noch nicht gehalten hat. Setze der künftige wissenschaftliche Lehrer sich instand, das Ulfilassche Vaterunser und das altdeutsche Hildebrands- und Ludwigslied der gereifteren Jugend vorzulesen und jedem Satze sofort die neuhochdeutsche Übersetzung nachfolgen zu lassen, dann erfährt sie genug von dem Klange, den Wortbiegungen und Wortbildungen dieser Sprachen unserer Vorfahren. Weitere Bekanntschaft mit denselben muß man aber von dem praktischen Schulmanne nicht fordern; der hat, um auf der Höhe seines Berufes zu stehen, sich mit ganz anderen und weit wichtigeren Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten.

Etwas zulässiger erscheint die obige Forderung bei dem Mittelhochdeutschen. Dieses ist ja unserer neuhochdeutschen Sprache schon so verwandt, daß die Sammlung des Wortschatzes keinen großen Schwierigkeiten begegnet; und die beiden mittelhochdeutschen Volksepen bieten immerhin so viel dichterisches Interesse dar, daß es die Arbeit lohnt, wenigstens die hervorragenden Abschnitte derselben in der Ursprache lesen zu lernen. Ähnlich verhält es sich mit einer Anzahl Liedern von Walther von der Vogelweide. Aber auch hier wird der geistige Gewinn ein sehr magerer sein, wenn man auf Sammlung grammatischer Kenntnisse ausgeht, um mittels derselben das Verständnis der neuhochdeutschen Laut-, Formen- und Wortbildungslehre zu ermöglichen. Die Schule hat von dieser Fähigkeit ihrer Lehrer gar nichts; ihr schadet vielmehr jeder Versuch, im deutschen Unter-

richt derlei sprachgelehrte Exkurse zu machen, die von dem, was hier zunächst notthut, in Zeit und Kraft verschwendender Weise ablenken.

e) Synonymik, Wortbildung, Rhetorik.

Wir stellen diese drei Gebiete nicht deshalb hier zusammen, weil sie etwa einander innerlich verwandt wären, sondern weil in allen dreien vor zu großen Anforderungen an den Lehrer des deutschen Unterrichts gleich eindringlich gewarnt werden muß. Die Prüfungsordnung vom 5. Febr. 1887 verlangt von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung für die mittleren Klassen beanspruchen, u. a. „Bekanntschaft mit der deutschen Synonymik und Wortbildung", von den Bewerbern um die Lehrbefähigung für die oberen Klassen u. a. „Bekanntschaft mit den Grundbegriffen der Rhetorik". Wir haben in der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts die Synonymik und Etymologie zwar nicht als selbständige Lehrzweige aufgestellt, aber deren energische Betreibung besonders im Lektüre-Unterricht aufs bestimmteste gefordert. Ohne ihre rechtzeitige Anwendung bleibt der Sinn gerade der bedeutsamsten fremdsprachlichen Gedanken unklar und verhüllt, kann sich auch die Konversation die schlimmsten Blößen geben. Im Deutschen steht die Sache ganz anders. Hier schreitet ohne besondere Belehrung schon durch den gesamten Schulunterricht, insbesondere durch die Schul- und die häusliche Lektüre das Verständnis der einzelnen Worte mit der ganzen Entwickelung des heranreifenden Menschen fort, und man braucht sich mit der Unterscheidung von „hell, licht, leuchtend, strahlend, funkelnd" oder „milde, gütig, freundlich, sanft" u. s. w. nicht aufzuhalten und wichtigeren Beschäftigungen die Zeit wegzunehmen. Dem Lehrer aber unter diesen Umständen hier weit- und tiefgehende Studien aufzuerlegen, erscheint um so unzulässiger, als sich schwer bestimmen läßt, wo dieselben bei der gewaltigen Zahl synonymer deutscher Wörter aufhören sollen, auch die Gesichtspunkte, unter denen sinnverwandte Wörter nebeneinander zu stellen sind, bei jeder neuen Gruppe sich verändern.

Viel leichter kann man die Wortbildungslehre, die in das innere Leben der Sprache nicht minder interessante und oft

überraschendere Blicke thun läßt, als die Synonymik, in bestimmte Regeln, ja zu einem wirklichen System zusammenfassen und dem Gedächtnis einprägen. Aber es ist dringend zu raten, doch auch auf diesem Gebiete des Guten nicht zu viel zu thun. Ein wissenschaftlicher Lehrer, welcher an den Fingern hersagen kann, daß abstrakte Substantive mittels der Endungen ung, heit, keit, nis, schaft, tum, ei, Eigenschaftswörter mittels der Endungen ig, isch, icht, lich, sam, bar, haft, en, ern gebildet werden, daß bedeutsame Vorsilben von Substantiven ge, ur, erz, un, miß, ant sind, und was man sonst noch von derartigem Memorierwerk in deutschen Grammatiken vorfindet, dürfte um dieser mechanischen Fertigkeit willen wohl schwerlich zu loben und noch weniger zu beneiden sein. Kann doch der Lehrer einer höheren Unterrichtsanstalt in seiner Klasse dergleichen Dinge nicht anders als gelegentlich, vorübergehend, fragmentarisch treiben. Mutet man ihm aber sogar zu, den Schülern von allen Bildungssilben, soweit dieses möglich ist, die Bedeutung zu zeigen, mutet man den Schülern zu, dieses alles zu behalten, woher soll dann hierfür die Zeit und die Kraft genommen werden, wenn man sie nicht viel wichtigeren und notwendigeren Beschäftigungen entziehen will? Ist es doch eine allgemeine Klage, daß dem deutschen Unterricht um der vielen anderen bedeutenden Lehrgegenstände und um der gewaltigen Lernstoffe willen, die sich in denselben zusammenhäufen, eine im Verhältnis zur Wichtigkeit desselben so durchaus ungenügende Zahl der Unterrichtsstunden zur Verfügung steht, und muß es doch dem Lehrer, vor dessen geistigem Auge sich der Reichtum und die Herrlichkeit unserer deutschen Litteratur mit ihren großartigen Erziehungsschätzen ausbreitet, ein fortwährender Schmerz sein, daß er seiner Jugend von diesem allen so wenig spenden kann. Muß somit die Wortbildungslehre im Schulunterricht auf ein möglichst geringes Maß zusammengedrängt werden, warum soll dann der Lehrer hier gedächtnismäßig über ein sorgfältig geordnetes Heer von Specialitäten verfügen? Ein geschickter Examinator wird es schnell herausfühlen, ob der Kandidat sich in diesem zweifellos hochinteressanten Gebiete wohl umgesehen hat; damit muß er sich aber zufrieden geben; mehr zu verlangen ist neben dem vielen

anderen, worin der wissenschaftliche Lehrer zunächst beschlagen sein muß, unnatürlich und deshalb vom Übel.

Die Rhetorik endlich, die Lehre von dem kunstgerechten, freien mündlichen Vortrag, sollte aus der Prüfungsordnung ganz verschwinden. Sie hat zwar, von Aristoteles begründet, in alten Zeiten in hohen Ehren gestanden und eifrige Pflege gefunden. Die Gegenwart aber nimmt schon mit ihren im Vergleich mit dem Altertum geradezu ungeheueren Kulturschätzen die Zeit und Kraft des lernenden Menschen in solchem Grade in Anspruch, daß von einer auf gründlichen und umfassenden Studien ruhenden theoretischen und von einer in beharrlichen Übungen sich ergehenden praktischen Erlernung des freien Vortrags nur noch ausnahmsweise die Rede sein kann. Sie müßte auch bei der Mannigfaltigkeit und Verschiedenartigkeit der Dinge, über welche heutzutage geredet werden muß, einen Umfang annehmen, von welchem die griechischen und römischen Rhetoren gar keine Vorstellung hatten. In Wirklichkeit werden die wenigsten berühmten Redner der Neuzeit sich in ihren öffentlichen Vorträgen an Aristoteles, Cicero und Quinctilian anlehnen, und die oratorischen Leistungen der Männer, die berufsmäßig mit den Musterwerken der alten Rhetorik in fortwährendem Verkehr stehen, haben bisher noch nicht viel von sich reden gemacht.

Allerdings soll der wissenschaftliche Lehrer in der Klasse sich stets der freien Rede mächtig zeigen. Je mehr dies der Fall ist, um so klarer und faßlicher wird sein Unterricht erscheinen, um so schneller wird er ohne Schaden für die Jugend in seinem Pensum fortschreiten können, um so sicherer wird er die letztere an die Sache fesseln und für dieselbe erwärmen, um so höher wird seine ganze Persönlichkeit vor ihr dastehen, um so kräftiger wird seine ganze erzieherische Einwirkung sich bethätigen. Aber er muß sich zu dieser Stufe der Redefertigkeit durch andere Mittel als rhetorische Studien emporzuarbeiten wissen.

Bedenken wir nun, daß die englischen Geistlichen der Regel nach ihre Predigten, die Deputierten der französischen Kammern nicht selten ihre politischen Reden von ihrem Blatt herunterlesen, daß selbst die Leuchten der deutschen Wissenschaft an den Festtagen der

Hochschulen bei ihren Vorträgen nicht wesentlich anders verfahren: dann werden wir an der nahen Verwandtschaft der heutigen öffentlichen Rede mit der geschriebenen Abhandlung keinen Augenblick zweifeln. In der Anfertigung der letzteren muß nun der Lehrer des Deutschen zur möglichsten Vollkommenheit gelangt sein, da ihm bei einer vernünftigen Aufsatzbetreibung, wie wir sie in der Methodik des deutschen Unterrichts näher bezeichnet haben, eine keineswegs leichte Arbeit zufällt. Jene Kunst setzt aber gediegene Studien in der Stilistik voraus, und hier insbesondere in der Lehre von der Anordnung der Gedanken (dispositio) und in der Darstellung derselben (elocutio), ferner die sorgsamste Durcharbeitung klassischer Dichtungswerke in gebundener und ungebundener Rede, und zwar vorzugsweise nach der Form derselben, endlich eine genaue Bekanntschaft mit der Poetik, die Tropen und Figuren mit eingeschlossen. Hat sich der künftige auch Lehrer gewöhnt, die Ergebnisse seiner Studien immer sofort in Worte und Sätze zu kleiden, so daß er zuletzt einen großen Teil derselben im Zusammenhang, in wohlgesetzter Rede und möglichst ohne Anstoß, ohne angewöhnte Redensarten, Flickwörter, Aussprachefehler, ohne eingemischte Grunztöne sich selbst laut herzusagen vermag, dann bringt er zur Unterrichtspraxis wenigstens eine gute Anfangsfertigkeit im freien Vortrag mit, die er in Anlehnung an die zu betreibenden Lehrpensa und in fortgesetzter Selbstzucht in erfolgreicher Weise fortbilden kann. Zu dieser letzteren mag ihm dann auch beispielsweise das Studium von Quinctilians „Institutio oratoria“ nützlich sein, ein Werk, dessen Durcharbeitung schon um seines pädagogischen Wertes willen allen wissenschaftlichen Lehrern warm zu empfehlen ist. Der auf den Lehrerberuf sich erst vorbereitende Kandidat hat aber zu derartigen rhetorischen Studien keine Zeit, kann deshalb auch in der Prüfung über den Ertrag derselben noch keine Auskunft geben.

Endlich setzen wir noch voraus, daß dem Lehrer des Deutschen kein die Rede hindernder oder störender organischer Fehler anhaftet, wiederholen auch unsere schon früher ausgesprochene Erwartung, daß er kein trockener Prosaiker ist, sondern daß von seinem Unterricht recht oft ein künstlerischer Hauch über die Klasse geht.

3. Französische und englische Sprache.

Die Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887 enthält über die französische Sprache Folgendes:

„1. Die Befähigung, das Französische in den unteren Klassen zu lehren, ist als nachgewiesen zu erachten, wenn der Kandidat eine im Ganzen korrekte Übersetzung eines nicht besonders schwierigen deutschen Textes in das Französische als schriftliche Klausurarbeit geliefert und in der mündlichen Prüfung dargethan hat, daß er mit richtiger, zu sicherer Gewöhnung gebrachter Aussprache Kenntnis der wichtigeren grammatischen Regeln und einige Übung im Übersetzen und Erklären der zur Schullektüre geeigneten Schriftsteller verbindet, auch im mündlichen Gebrauche der Sprache einige Fertigkeit erworben hat.

2. Zur Erwerbung der Lehrfähigkeit für die mittleren Klassen ist erforderlich, daß der Kandidat seine grammatischen, insbesondere syntaktischen Kenntnisse in wissenschaftlichen Zusammenhang gebracht hat, daß er von den für den Unterricht unentbehrlichen feststehenden Thatsachen der Synonymik sichere Kenntnis besitzt, und daß er von dem Entwickelungsgange der neueren französischen Litteratur eine Übersicht gewonnen und einige Werke der hervorragendsten Schriftsteller, namentlich der klassischen Periode, soweit sie im Bereiche der Schullektüre liegen, mit eingehendem Verständnisse gelesen hat. Mit den wesentlichsten Regeln des neufranzösischen Versbaues und Reimes muß der Kandidat bekannt sein. Im mündlichen Gebrauche der Sprache muß derselbe bereits eine gewisse Geläufigkeit erlangt haben.

3. Um sich für den Unterricht in den oberen Klassen zu befähigen, muß der Kandidat in dem schriftlichen und in dem mündlichen Gebrauche der Sprache nicht bloß grammatische Korrektheit, sondern auch Vertrautheit mit dem Sprachschatze und der Eigentümlichkeit des Ausdrucks erweisen. Von den Hauptthatsachen der geschichtlichen Entwickelung der Sprache muß der Kandidat sich in dem Maße Kenntnis erworben haben, daß ihm die Einsicht in den Zusammenhang zwischen den lateinischen und französischen Lauten, Formen und Wortbildungen ermöglicht wird. Seine Bekanntschaft mit dem Altfranzösischen muß so weit gehen, daß er nicht zu schwierige Stellen eines von ihm gelesenen altfranzösischen Werkes mit richtiger Auffassung der darin vorkommenden Wortformen und im wesentlichen zutreffender Deutung des Sinnes zu übersetzen versteht. Auch soll er mit den Gesetzen des französischen Versbaues älterer und neuerer Zeit sich bekannt gemacht haben. Ferner ist zu verlangen, daß der Kandidat von der Entwickelung der Litteratur nach ihren Hauptepochen und Hauptträgern ein deutliches, zum Teil durch eigene Lektüre belebtes Bild gewonnen und von hervorragenden Schriftstellern seit dem 17. Jahrhundert wenigstens ein und das andere Werk mit sicherem Verständnisse gelesen hat.“

Für den englischen Unterricht verlangt die Prüfungsordnung vom 5. Febr. 1887 Folgendes:

„1. Die Befähigung, das Englische in den mittleren Klassen zu lehren, ist als nachgewiesen zu erachten, wenn der Kandidat eine im ganzen korrekte Übersetzung eines nicht zu schwierigen deutschen Textes in das Englische als schriftliche Klausurarbeit geliefert und in der mündlichen Prüfung dargethan hat, daß er mit richtiger, zu fester Gewöhnung gebrachter Aussprache eine sichere Kenntnis der grammatischen Regeln und des für den Unterricht unentbehrlichen Wortschatzes, auch der wichtigeren feststehenden Thatsachen der Synonymik, verbindet. Von dem Entwickelungsgange der neueren englischen Litteratur muß er eine Übersicht gewonnen und einige Werke hervorragender Schriftsteller, soweit sie im Bereiche der Schullektüre liegen, mit eingehendem Verständnisse gelesen haben. Mit den wesentlichen Regeln des neuenglischen Versbaues und Reimes muß der Kandidat bekannt sein, auch im mündlichen Gebrauche der Sprache einige Fertigkeit erworben haben.

2. Um sich für den Unterricht in den oberen Klassen zu befähigen, hat der Kandidat in dem schriftlichen und in dem mündlichen Gebrauch der Sprache nicht bloß grammatische Korrektheit, sondern auch Vertrautheit mit dem Sprachschatze und der Eigentümlichkeit des Ausdrucks zu erweisen. Seine grammatischen, insbesondere syntaktischen Kenntnisse muß er in wissenschaftlichen Zusammenhang gebracht haben. Von den Hauptthatsachen der geschichtlichen Entwickelung der Sprache muß der Kandidat sich in dem Maße Kenntnis erworben haben, daß ihm das Verständnis der neuenglischen Laute, Formen und Wortbildungen ermöglicht wird. Seine Bekanntschaft mit dem Altenglischen (Angelsächsischen) und dem Mittelenglischen hat so weit zu reichen, daß er nicht zu schwierige Stellen eines von ihm gelesenen altenglischen oder mittelenglischen Werkes mit richtiger Auffassung der darin vorkommenden Wortformen und im wesentlichen zutreffender Deutung des Sinnes zu übersetzen versteht. Auch soll der Kandidat mit den Gesetzen des englischen Versbaues älterer und neuerer Zeit sich bekannt gemacht haben. Ferner ist zu verlangen, daß er von der Entwickelung der Litteratur nach ihren Hauptepochen und Hauptträgern ein deutliches, zum Teil durch Lektüre belebtes Bild gewonnen und von hervorragenden Schriftstellern seit dem Ende des 16. Jahrhunderts wenigstens ein oder das andere Werk mit sicherem Verständnisse gelesen hat.“

Von diesen Bestimmungen tragen einige sichtbar dem Notstand Rechnung, in welchem sich das wissenschaftliche Studium dieser beiden Sprachen gegenwärtig noch befindet. Im mündlichen Gebrauch der Sprache „einige“ Fertigkeit, „eine gewisse“ Geläufigkeit zu besitzen, von hervorragenden französischen Schriftstellern seit dem 17., von englischen seit dem Ende des 16. Jahrhunderts „wenigstens

das eine und das andere" Werk mit sicherem Verständnis gelesen zu haben, das sind Forderungen, aus denen die Überzeugung durchblickt, daß mehr eben nicht zu haben ist.

Bedenkt man die jammervolle Rolle, die der französische Unterricht auf unseren Gymnasien, trotz des zweifellosen Wohlwollens der gegenwärtigen Zentral-Schulbehörde immer noch spielt; bedenkt man, daß die englische Sprache auf diesen Lehranstalten meistens gar nicht betrieben wird: so stellt es sich auch als vollkommen unmöglich heraus, daß das akademische triennium den jungen Mann zu einem für die erfolgreiche Unterrichtserteilung mit den nötigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüsteten Lehrer der genannten neueren Sprachen heranbildet. Wenn in der Eingangshalle unserer Universitäten am sogenannten schwarzen Brett „die Anfänge des Französischen nach der Plötzschen Grammatik", sich fröhlich neben der „provençalischen Grammatik", oder den „ältesten Denkmälern der französischen Sprache", oder der „Geschichte der altfranzösischen Litteratur" präsentieren, so muß dies bei dem wirklichen Abstand, der zwischen diesen beiden Studienextremen besteht, eine geradezu erschütternde Komik ausüben. Etwas bessere Vorkenntnisse bringen diejenigen Neuphilologen zur Universität mit, welche ihre Entlassungsprüfung auf einem Realgymnasium bestanden haben. Aber sie besitzen nur eine dürftige Bekanntschaft mit der lateinischen Sprache und sind in der griechischen ganz unwissend; das stellt der gelehrten Betreibung der neueren fremden Sprachen unüberwindliche Hindernisse entgegen.

Der in dieser Pädagogik geforderte Schulorganismus entfernt die lateinische und griechische Sprache aus dem Lehrplan aller Unterrichtsanstalten, welche nicht auf die sogenannten Fakultätsstudien vorbereiten, legt aber den Gymnasialanstalten eine energische Betreibung der französischen und englischen Sprache auf und giebt den letzteren sogar den zeitlichen Vorrang vor den alten Sprachen. Wir haben die Gründe dieser Einrichtung im I. Teil dieses Werkes in der Besprechung der „allgemeinen Mittelschule" eingehend dargelegt. Anders steht es auf der Universität. Auch auf dieser werden in den neueren Sprachen noch die eigentlichen Schulkennt-

nisse erweitert und bereichert werden müssen; die Hauptsache ist aber hier das wissenschaftliche Studium der neueren fremden Sprachen, und dieses hat zu einer seiner notwendigsten Voraussetzungen eine gesunde Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache. Es ist daher ein Schaden, daß man den Abiturienten der Realgymnasien den Zugang zum akademischen Studium der neueren fremden Sprachen zum Zweck der späteren Unterrichtserteilung auf höheren Lehranstalten gestattet. Ihr Bekanntwerden mit den neueren ist durch die gleichzeitige Betreibung der lateinischen Sprache in einer großen Anzahl wöchentlicher Lehrstunden zweifellos aufgehalten und gehindert worden, während doch die Lateinkenntnisse, die sie errungen haben, als Grundlage für die wissenschaftliche Betreibung der französischen und englischen Sprache viel zu dürftig und unsicher sind. Ihre Unbekanntschaft mit der griechischen Sprache aber verschließt ihnen überall da den tieferen Einblick in den französischen und englischen Wortschatz, wo derselbe griechischen Ursprungs ist, und eine französische und englische Etymologie und Synonymik, bei welchen nicht auf die griechische Sprache zurückgegangen werden kann, ist und bleibt Bruchstück.

Wir sehen, daß das Gymnasium gerade als Pfleger der alten Sprachen die natürliche Vorbereitungsanstalt auch auf das akademische Studium der neueren Sprachen ist, daß es aber als solche sich der Pflicht nicht entziehen kann, auch den neueren fremden Sprachen die ihnen gebührende Stellung im Lehrplan anzuweisen. Ist dieses einmal geschehen, dann werden die Schüler dieser Anstalten beim Beziehen der Universität in den fremden Sprachen nicht selten tüchtiger sein, als sie gegenwärtig beim Abgang von derselben sind. Dieses betrifft insbesondere die Konversation.

Wir haben in der Methodik der französischen und englischen Sprache immer wieder darauf hingewiesen, daß einer der Hauptzwecke dieses Unterrichts die möglichste Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der fremden Sprachen sein muß. Wir haben gezeigt, wie dieser Zweck zu erfüllen ist, und wie dieses Streben mit dem gesamten fremdsprachlichen Unterricht in fruchtbarster Weise Hand

in Hand gehen kann. Mit dem fremdsprachlichen Wissen und Können, wie es das reorganisierte Gymnasium mit seinen Schülern erreichen wird, die Universität beziehend, muß der Neuphilologe, wenn seine nunmehrigen Dozenten selbst die rechten Sprachgelehrten, aber auch echte Sprachlehrer, insbesondere auch im Sprechen schlagfertig sind, am Schlusse seines trienniums für seinen künftigen Schuldienst in einer Weise ausgerüstet sein, daß er von hervorragenden fremdsprachlichen Schriftstellern nicht bloß „ein oder das andere", sondern recht viele Werke mit sicherem Verständnis gelesen, daß er auch in dem mündlichen Gebrauch der fremden Sprache weit mehr als „einige" Fertigkeit und weit mehr als „eine gewisse" Geläufigkeit erlangt hat.

Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts, wie wir sie im II. Teil dieses Werkes eingehend behandelt haben, verlangt, daß schon mit den Anfängern Sprechübungen angestellt und diese durch die ganze Zeit des neusprachlichen Unterrichts in den Grammatik-, Lektüre-, litteraturgeschichtlichen und in besonders dazu angesetzten Stunden in energischster Weise fortgesetzt werden. Wir haben das warum? und wie? dort ausführlich dargelegt. Solche Sprechübungen aber, die das a und das o jedes neusprachlichen Unterrichts sein müssen, verlangen selbstverständlich im Sprechen durchaus fertige Schulmänner, und die Universität muß sie uns schaffen. Wo die vorhandenen Universitätslehrer für diese Arbeit an den jungen Neuphilologen nicht geeignet sind, da müssen sie durch geeignete ersetzt oder ergänzt werden. Als solche empfehlen sich in erster Linie französische und englische Gelehrte, die selbstverständlich auch in den altklassischen und in den wichtigsten modernen Litteraturen zu Hause sein müssen. An dem Nutzen eines längeren Aufenthalts unserer Neuphilologen in französisch und englisch redenden Ländern ist nicht zu zweifeln; derselbe wird indes vielfach übertrieben, und es können auch unmöglich alle Lehrer der französischen oder englischen Sprache, die man in Deutschland künftig brauchen wird, sich jahrelang in den betreffenden Ländern aufhalten. Dem hier vorhandenen Bedürfnis kann und muß das Universitätsstudium selbst gerecht werden. Wir haben davon später noch des Näheren zu reden, be-

merken aber schon jetzt, daß man auf die Dauer an der Berufung einer hinreichenden Anzahl auswärtiger Gelehrten an unsere Universitäten ebensowenig vorbeikommen wird, wie auswärtige Staatsregierungen zur Unterweisung ihrer studierenden Jugend in der deutschen Sprache und Litteratur auf die Anstellung deutscher Gelehrten werden verzichten können. Daß dieser internationale Austausch von Vertretern der Wissenschaften, zunächst der Sprachwissenschaften, auch in anderer Hinsicht segensreich werden könnte, sei hier wenigstens angedeutet.

Was die Anforderungen der Prüfungsordnung vom 5. Febr. 1887 an die Bekanntschaft des Kandidaten mit dem Altfranzösischen und mit dem Alt- und Mittelenglischen betrifft, so heißt es in den „Bemerkungen" S. 30 unten mit Recht:

> „Die entscheidende Bedeutung für das Erwerben der vollständigen Lehrbefähigung ist der gründlichen Kenntnis der gegenwärtigen Sprache, ihrer sicheren Beherrschung für den schriftlichen und mündlichen Gebrauch und einem gewissen Umfange der Belesenheit in ihrer Litteratur beizumessen. Durch die strenge Einhaltung dieser Forderung ist der Erfolg des neusprachlichen Unterrichts bedingt, aber auch im wesentlichen gesichert; dagegen würde der Erfolg des Unterrichtes auf das schwerste geschädigt werden, wenn der Nachweis von Kenntnissen über die historische Entwickelung der Sprache irgendwie als Ersatz von Mängeln in der Beherrschung der gegenwärtigen Sprache gelten dürfte."

Daß das Erlernen des gegenwärtig gesprochenen und geschriebenen Französischen und Englischen durch die Betreibung des Altfranzösischen und des Alt- und Mittelenglischen, wenn dieselbe sich anspruchsvoll schon in das Universitätsstudium hineindrängt, schwer benachteiligt wird, ist ganz unvermeidlich: Es wird dem ersteren durch die letztere nicht bloß eine Menge Zeit entzogen, sondern es kann auch, wenn man Sprachen, von denen man die eine früher ganz dürftig und oberflächlich betrieben, die andere aber ganz neu begonnen hat, fast zu gleicher Zeit in so grundverschiedenen Stadien ihrer Entwickelung studieren will, hiervon der Regel nach nur Unsicherheit, wenn nicht gar völlige Verwirrung die Folge sein. Dr. David Asher hat in seiner Broschüre „Über den Unterricht in den neueren Sprachen, spezieller der englischen, an unseren Universitäten und höheren Schulen. Ein Mahnruf an die Unterrichtsbehörden", ge-

zeigt, wie eine Anzahl Doktordissertationen, neusprachliche Abhandlungen in Schulprogrammen, englische Grammatiken eine Menge der schwersten Fehler enthielten.

So lange unsere Neuphilologen zum akademischen Studium der französischen und englischen Sprache nicht eine ähnliche Vorbildung von ihrer Schule mitbringen, wie die Altphilologen zu ihrem Studium; so lange im Gegenteil jene Vorbildung im Französischen eine über alle Maßen kümmerliche ist, im Englischen aber vollständig fehlt, so lange muß von einem gleichzeitigen Erlernen des Neu- und Altfranzösischen, sowie des Neu- und Alt- resp. Mittelenglischen ganz abgesehen werden, und die Schulbehörden dürfen von den Bewerbern nicht bloß nicht die geringste Kenntnis des Altfranzösischen und des Alt- und Mittelenglischen fordern, sondern deren Studium nicht einmal als wünschenswert bezeichnen, sonst werden viele unserer Neuphilologen nach der deutschen Unart, über dem Vergangenen immer das Gegenwärtige zu übersehen oder gar gering zu achten, als Lehrer besser wissen, wie man vor 1000 Jahren Französisch und Englisch sprach und schrieb, als wie man dies gegenwärtig thut, und die Schule, welcher es auf das letztere ankommt, muß den Schaden davon tragen.

4. Lateinische und griechische Sprache.

Die Forderungen der Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887 sind hier die folgenden:

„1. Zur Befähigung für den lateinischen Unterricht in den untersten Klassen wird erfordert eine in richtiger Anwendung sich bewährende Kenntnis der lateinischen Grammatik, eine durch Lektüre gewonnene Bekanntschaft mit leichteren Prosaikern und Dichtern, und die Fähigkeit, Abschnitte aus denselben, z. B. aus Cäsar, Ovid, welche nicht besondere Schwierigkeiten darbieten, mit grammatischer und lexikalischer Genauigkeit zu verstehen und zu übersetzen.

2. Von den Lehrern des Lateinischen und des Griechischen in den mittleren Klassen wird erfordert, daß mit der sicheren Kenntnis der lateinischen und griechischen Grammatik die Auffassung der stilistischen Eigentümlichkeiten der lateinischen Sprache verbunden und daß der schriftliche Gebrauch beider Sprachen von grammatischen Fehlern, der der lateinischen Sprache überdies von groben stilistischen Verstößen frei ist. Die Lektüre muß im Lateinischen jedenfalls Cäsar, Sallust, von Cicero die meisten Reden und einige

der übrigen Schriften, erhebliche Partien aus Livius und Ovid, von Vergil mindestens die Äneis, im Griechischen Homer, Herodot, von Xenophon die Anabasis und einiges aus den übrigen Schriften, Reden des Lysias, von Demosthenes die kleineren Staatsreden umfassen, und muß, von Stellen besonderer Schwierigkeit abgesehen, zur Sicherheit genauer Auffassung geführt haben. In der römischen und griechischen Litteraturgeschichte, der Metrik, den Altertümern und der Mythologie müssen die Kandidaten soweit orientiert sein, daß sie das Erfordernis specieller Kenntnis bei den betreffenden Stellen der Klassiker selbst wahrzunehmen und gute Hilfsmittel mit Verständnis zu benutzen befähigt sind.

3. Zur Befähigung für den lateinischen und griechischen Unterricht in den oberen Klassen wird erfordert Belesenheit in den römischen und den griechischen Klassikern, besonders den dem Bereiche der Gymnasial-Lektüre gehörigen, gründliche Strenge in der Methode der Erklärung, Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache, grammatische Korrektheit in schriftlicher Anwendung der griechischen Sprache. Die Kenntnis der lateinischen und der griechischen Grammatik muß in wissenschaftlichen Zusammenhang gebracht sein. In den Disziplinen der Litteraturgeschichte, der Metrik und der Altertümer ist zu erfordern, daß der Kandidat eine Grundlage sicherer Kenntnisse sich mit Verständnis angeeignet hat, durch welche eine spätere methodische Erweiterung dieses Wissens gesichert ist; bezüglich der auf den Gymnasien gelesenen Klassiker sind speciellere litterarhistorische und metrische Kenntnisse zu verlangen. Auf dem Gebiete der Mythologie und Kunstarchäologie muß der Kandidat soweit orientiert sein, um in vorkommenden Fällen gute Hilfsmittel mit Verständnis zu erwerben, auch den Unterricht durch Gewährung entsprechender Anschauungen unterstützen zu können.

4. Außerdem ist zur Erwerbung der Lehrbefähigung für die mittleren und die oberen Klassen im Lateinischen und Griechischen Bekanntschaft mit der römischen Geschichte bis in das erste Jahrhundert der Kaiserzeit, bezw. der griechischen bis in das Zeitalter der Diadochen nachzuweisen.

Zur Erwerbung der Lehrbefähigung in den alten Sprachen für die oberen Klassen ist in der philosophischen Prüfung die zur Erklärung der Klassiker notwendige Bekanntschaft mit der Geschichte der griechisch-römischen Philosophie zu erfordern."

An diesen Bestimmungen berührt angenehm, im Gegensatz zu den in der Prüfungsordnung vom 12. Dezember 1866 gegebenen, der wiederholte, auch in den nachfolgenden „Bemerkungen" wiederkehrende Hinweis auf die Bedürfnisse der Schule. Wohl mit Rücksicht gerade auf die letzteren sind auch mehrere Bestimmungen der früheren Prüfungsordnung ganz weggeblieben; so die indirekte Aufforderung an die Studierenden, die Archäologie der Kunst eingehender zu betreiben,

oder sich mit einem Autor vorzugsweise zu beschäftigen, verfrühte Thätigkeiten, die von dem zunächst Notwendigen zum Schaden der künftigen Unterrichtserteilung abführen, während sie sich im Verlauf der Schulpraxis für die Mußestunden der dazu innerlich Berufenen von selbst ergeben.

So bedarf es also für den künftigen Lehrer der alten Sprachen nicht der Kollegien über „griechische Malerei", über „Philodemus nach herkulanischen Rollen", über „ausgewählte griechische Terrakotten", über „Aristoteles' Rhetorik", über „Echtheit und Zeitfolge platonischer Schriften" und über ähnliche für die Schule völlig unbrauchbare gelehrte Dinge, über welche unsere Universitätsprofessoren, wie die schwarzen Bretter besagen, zu „lesen" pflegen. Auch der Frondienst der codices, der Textrezensionen, der Handschriftenvergleichungen, des Emendierens, Konjekturenmachens, der Partikeln, Wortwurzeln, der Metrik ist für die künftige Unterrichtsthätigkeit unserer Altphilologen Hemmung, Irreleitung, Schaden. Nicht bloß erzeugt diese Art, die alten Sprachen zu betreiben, bei manchen derselben die Meinung, sie müßten es in der Schule geradeso machen, sondern ihr Sinn wird auch von dem Inhalt der klassischen Werke und ihren Kunstformen abgelenkt, für dieselben ertötet. Solche sprachliche Handwerker sind dann absolut außerstande, der Jugend den Geist der antiken Lektüre zu erschließen und mittels desselben erfrischend, belehrend, erhebend auf ihr Denken, Fühlen und Wollen zu wirken.

Leider verlangt auch die Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887 für die Befähigung zur lateinischen und griechischen Unterrichtserteilung in den oberen Klassen „Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache." Dem über diese veraltete Kunst in unserer Schrift bereits Gesagten fügen wir hier noch das Nachfolgende hinzu: 1. Sollen die an die Kandidaten des höheren Lehramts gestellten übrigen Forderungen der Prüfungsordnung in Wahrheit erfüllt werden, so bleibt den Studierenden für die Erwerbung der Fertigkeit im mündlichen Gebrauch des Lateinischen weder Zeit noch Kraft übrig. Wir sind überzeugt, daß es auch künftig zu einer solchen bei der überwältigenden Mehrheit unserer Altphilologen, allen Prüfungsordnungen zum Trotz, nicht kommen wird,

während ihre eigentliche philologische Ausbildung leider schon durch die dem besagten Zwecke ganz unzureichend dienenden Sprechübungen, denen ja eingehende theoretische Studien zu Grunde gelegt werden müssen, nur die schädlichste Hemmung und Störung erfahren kann. Würden doch selbst in den philologischen Seminarien ganz andere Ergebnisse zu Tage treten, wenn sich Lehrende und Lernende der deutschen Sprache bedienen dürften.

2. Der besagten Forderung der Unterrichtsbehörde kann nur die Annahme zu Grunde liegen, daß der lateinische, vielleicht gar der griechische Unterricht in den oberen Gymnasialklassen in der lateinischen Sprache erteilt wird. Setzen wir nun zunächst den Fall, der Lehrer spreche hier ein tadelloses und fließendes Lateinisch, so werden die Schüler doch im besten Fall seinen Erklärungen nicht mit der Leichtigkeit folgen, als wenn er deutsch spräche; ihre geistige Kraft, die sie ganz und voll auf die Erfassung der vorliegenden Lerngebiete verwenden müßten, erfährt schon eine Verminderung durch die Anstrengung, welche ihnen die Entzifferung der fremdsprachlichen Rede des Lehrers zumutet. Insbesondere aber wird ein lebendiger, selbst begeisterter, frei und schön dahinströmender Vortrag des letzteren in deutscher Sprache, die der Jugend sofort verständlich ist, dieselbe ganz anders zur Bewunderung und Verehrung des in der antiken Lektüre dargebotenen ewig Schönen und Großen fortreißen, als die im besten Falle in altsprachlicher Beschränktheit sich bewegende lateinische Rede. Kurz: *Die Notwendigkeit, sich in lateinischer Sprache auszudrücken, muß hemmend auf den Unterricht des Lehrers und verdunkelnd und abkühlend auf den Geist der Schüler wirken.*

Und nun wird der Fall, den wir eben gesetzt haben, daß der Lehrer sich in lateinischer Sprache korrekt und leicht ausdrücken kann, ein verhältnismäßig seltener sein Wollte man hier unerbittlich auf der Erfüllung dessen bestehen, was die Prüfungsordnung vorschreibt, so blieben die anderen Forderungen der letzteren unerfüllbar, und den meisten Lehrern würden dann die Kenntnisse fehlen, welche sie in ihrem schönen Latein zum Vortrag bringen sollen. Der Fall aber, daß ein Lehrer zwar fließendes, aber falsches Latein spräche, oder richtiges ungelenk, stammelnd und stockend, bedarf

keiner weiteren Besprechung. Der Unterricht würde dadurch schweren Schaden erleiden, und die Schüler der oberen Klassen müßten durch den bisher empfangenen Unterricht geistig wenig gefördert worden sein, wenn dieses Jammerbild eines lateinredenden Lehrers nicht immer von neuem den peinlichsten oder den komischsten Eindruck auf sie machen sollte.

3. Daß das Denken und Reden in lateinischer Sprache dem deutschen Stil nicht zur Förderung gereicht, bestätigt die Erfahrung zur Genüge. Während der mündliche Gebrauch fremder neuerer Sprachen auch der deutschen Rede zu gute kommen kann, da die modernen fremden Sprachen der deutschen in ihrer Konstruktion durchweg verwandt sind, so daß die dem mündlichen Gebrauch der französischen oder englischen Sprache vorausgehende Übung durchweg sofort auch der deutschen Rede zu gute kommt, sind die Konstruktionen der lateinischen Sprache von denen der deutschen so grundverschieden, daß das, was dort schön, tief, bedeutend erscheinen kann, hier nicht selten als steif, eckig, schwerfällig empfunden werden muß. Es sind in unserer Zeit bei Gelegenheit von Säkularfeiern höherer Lehranstalten in deutscher Sprache geschriebene Beglückwünschungen akademischer Senate bekannt geworden, deren Satzbau selbst dem melancholischsten Gemüte eine heitere Stunde hätte bereiten können. Von einem der weiland hervorragendsten evangelischen Theologen der Rheinprovinz, der in der lateinischen und griechischen Sprache mit gleicher Korrektheit und Leichtigkeit redete, mußte einer seiner wärmsten Verehrer jüngst eingestehen, daß sein deutscher Stil an einer unüberwindlichen Schwerfälligkeit litt.

Wann wird man endlich einmal zur Klarheit darüber kommen, was an den alten Sprachen auch für unsere Zeit noch belehrend und vorbildlich ist, was dagegen in der unterrichtlichen Behandlung derselben sich überlebt hat und jedem gesunden Urteil als Thorheit und Schaden erscheinen muß?!

5. Die übrigen Lehrgegenstände.

Wir müssen es uns versagen, auch auf die übrigen Lehrgegenstände höherer Unterrichtsanstalten, und auf die Frage, welche Kenntnisse in denselben von den Kandidaten des höheren Lehramtes

zu fordern sind, hier näher einzugehen. Wir schließen uns im ganzen den Bestimmungen der neuesten Prüfungsordnung an und fügen nur noch Folgendes hinzu.

1. Es ist hocherfreulich, daß unter den Forderungen an die Geschichtskenntnisse der Kandidaten schon für den Unterricht in den unteren Klassen sich die der Bekanntschaft mit der deutschen und preußischen Geschichte befindet. Diese Bestimmung läßt hoffen, daß die vaterländische Geschichte zunächst wenigstens in den unteren Klassen höherer Lehranstalten endlich zu ihrem Rechte kommen wird.

2. Es ist freudig zu begrüßen, daß die neueste Prüfungsordnung die Geographie als einen für sich bestehenden Lehrgegenstand aufführt, nicht mehr mit der Geschichte verbunden, als deren eben geduldetes Anhängsel sie bei denen, welche keine nähere Bekanntschaft mit ihr gemacht haben, immer noch gilt. Unter den Forderungen an die geographische Bildung der Bewerber vermissen wir die der Vertrautheit mit der vergleichenden Erdbeschreibung.

3. Die Forderungen der Prüfungsordnung an die mathematischen Kenntnisse der Kandidaten des höheren Lehramts gehen vielfach weit über die Bedürfnisse des Gymnasiums hinaus und fassen, wo sie das thun, ohne Zweifel das Realgymnasium und die Ober-Realschule ins Auge. Wir haben aber bereits früher erwähnt, daß nach dem Urteil von Sachkundigen selbst diese letzteren Anstalten wohlthäten, einige schwierigere Gebiete dieses Lehrgegenstandes den eigentlichen Hochschulen zu überlassen und ihre eigenen Lernziele zu Gunsten der Gründlichkeit etwas näher zu rücken. So schön es ferner einer höheren Unterrichtsanstalt stehen mag, daß ihr Mathematikoberlehrer in seinem Fache ein fertiger Gelehrter ist, so ist es doch andererseits eine wohlbegründete Einrichtung, daß man ihm zugleich den Unterricht in der Naturlehre (Physik und Chemie) und in der Naturbeschreibung (Zoologie, Botanik und Mineralogie) überträgt. Wir sind sogar der Ansicht, daß er auch den Unterricht in der Geographie, die als mathematische und physische, inkl. vergleichende Erdkunde, seinem eigentlichen Studiengebiet angehört, erteilen sollte. Alle diese Lehrgegenstände, resp. Lehrzweige, haben aber in unserer Zeit

eine solche Ausdehnung gewonnen, daß, wenn sie mit der Mathematik in einer Hand vereinigt bleiben sollen, eine Beschränkung des mathematischen Wissens des Lehrers auf das in höheren Lehranstalten, die in diesem Unterrichtsgegenstande nicht über sich selbst hinausgreifen, wirklich Verwendbare wünschenswert, ja notwendig erscheint.

4. Von der Philosophie und Pädagogik heißt es in der Prüfungsordnung vom 5. Febr. 1887 § 26, 16 folgendermaßen:

1. Von jedem Kandidaten ohne Unterscheidung des Studiengebietes wird erfordert Kenntnis der wichtigsten logischen Gesetze, der Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und der wesentlichsten zu ihrer philosophischen Erklärung eingeschlagenen Richtungen, Bekanntschaft mit den philosophischen Grundlagen der Pädagogik und Didaktik, und mit den wichtigsten Thatsachen ihrer Entwickelung seit dem 16. Jahrhundert. Ferner hat sich jeder Kandidat darüber auszuweisen, daß er eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen habe. In der Geschichte der Philosophie muß jeder Kandidat über die Hauptmomente bestimmt orientiert sein.

2. Die Befähigung zum Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist nur denjenigen Kandidaten zuzuerkennen, welche nicht allein den in Nr. 1 ausgeführten Anforderungen an ihre philosophische Bildung in durchaus befriedigender Weise genügen, sondern auch mit Interesse und Verständnis irgend eines der bedeutenderen philosophischen Systeme studiert haben und in der Entwickelung philosophischer Probleme solche Klarheit und Bestimmtheit beweisen, daß sich davon gute Erfolge eines einleitenden philosophischen Unterrichts erwarten lassen.

Zu Punkt 1 bemerken wir, daß die Frage der pädagogischen Vorbildung der künftigen Lehrer im Nachfolgenden von den verschiedensten Seiten her ihre Beantwortung empfangen wird. Was aber die Forderungen der Prüfungsordnung an die philosophischen Kenntnisse betrifft, so müssen wir uns hier darauf beschränken, unserem Zweifel an der Nützlichkeit und Ausführbarkeit derselben kurzen Ausdruck zu geben, indem wir die ganze Frage der philosophischen Vorbildung unserer wissenschaftlichen Lehrer einer Besprechung am Schlusse des ersten Hauptabschnittes dieses dritten Teils unserer Pädagogik vorbehalten.

Was ferner Nr. 2 betrifft, so versteht man unter philosophischer Propädeutik durchweg die Grundlehren der Logik und der Psychologie. Wir werden auf diese beiden Zweige der Philosophie später noch näher einzugehen haben, und alsdann wird sich zeigen, daß beide, ins-

besondere die Psychologie, nicht bloß äußerst reiche Wissensgebiete sind, sondern daß auch, wie in kaum einem anderen, ein lohnender Ertrag erst gewonnen wird, wenn und wo man in die Tiefen derselben hinabsteigt. Abgesehen aber davon, daß hier selbst für Primaner noch lange nicht alles wirkliches Interesse darbietet, vermag der Unterricht bei der im besten Falle ungenügenden Zeit, die man ihm auf dem Gymnasium zu widmen imstande ist, kaum mehr als die Oberfläche zu streifen, und das ist Scheinarbeit, der keine lautere Frucht, auch keine wirkliche Befriedigung entsprießen kann.

b) Die Unterrichtslehre.

1. Allgemeine (Didaktik).

Die Regeln, welche beim Unterricht der Jugend beachtet werden müssen, sind teils allgemeine, teils besondere. Jene handeln von dem Verfahren, welches in allen Unterrichtsstunden und bei allen Lehrgegenständen einzuschlagen ist, und werden meist unter dem Namen Didaktik zusammengefaßt, obgleich derselbe nach seiner sprachlichen Ableitung einen weiteren Sinn besitzt. Diese zeigen dem Lehrer, wie er die einzelnen Lehrgegenstände zu betreiben hat. Die Didaktik teilt zunächst allgemeine Unterrichtsgrundsätze mit und handelt sodann von den sogenannten Lehrformen und zwar zuerst von der inneren, auch Lehrgang genannt (Analyse und Synthese), und dann von der äußeren, in welcher sie das akroamatische, das heuristische und das sokratische Lehrverfahren unterscheidet.

α) Allgemeine Unterrichtsgrundsätze.

Diesen wichtigen Zweig der Unterrichtslehre haben eine Anzahl hervorragender Pädagogen in ihren Schriften mit großer Ausführlichkeit und sichtbarer Liebe behandelt, unter ihnen in erster Linie Comenius, Niemeyer, Schwarz (=Curtmann), Diesterweg, Dittes.

Comenius verlangt in seiner großen Unterrichtslehre (Didactica magna), daß der Unterricht 1. einen sicheren, 2. einen leichten und angenehmen Weg gehe, daß er 3. gründlich sei und 4. den Schüler schnell zu dem vorgesetzten Ziele bringe. Zur Sicherheit

des Unterrichts rechnet er u. a., daß derselbe die Fassungskraft des Schülers berücksichtige, die Regeln aus Beispielen entwickele, daß alles gedächtnismäßig Anzueignende vorher wohl verstanden werde, daß eine weise Verteilung der Gesamtpensa unter die Jahre, Monate, Tage, selbst Stunden stattfinde, daß das Schullokal an einem in jeder Beziehung passenden Orte liege u. s. w.

Niemeyer verlangt in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" u. a. Erfassung des ganzen Menschen beim Unterricht (§ 8), Ausgehen des Unterrichts von dem Standpunkt des Lehrlings (§ 9), stufenmäßige Ausbildung der Seelenkräfte (§ 10), Maßhalten im Unterricht (§ 12), Gründlichkeit und weises Säumen (§ 13), spricht (§ 14) von der schädlichen und der unschädlichen Erleichterung des Lernens, (§ 23) von der Lebendigkeit des Unterrichts u. s. w.

Schwarz(-Curtmann) stellt im II. Teil seines „Lehrbuchs der Erziehung und des Unterrichts" 3 Hauptforderungen an den Unterricht, nämlich 1. die der Wahrheit, 2. die der Freudigkeit und 3. die der Harmonie. „Unter dem Brennpunkt der Wahrheit sammelt er dann als einzelne Strahlen": Richtigkeit, Klarheit, Gründlichkeit, Treue, Unabhängigkeit (von irrigen Traditionen, von dem Egoismus der Eltern, von der „Vielregiererei" nicht sachverständiger Behörden, von fehlerhaften Neigungen und Gewohnheiten der Lehrer selbst), Ernst, Schönheit (Darbietung schöner Muster und Abbildungen, Pflege des poetischen Elementes in der Schule, Schönheit der Form in allen Mitteilungen des Lehrers). Die Freudigkeit soll zu Tage treten als Lebendigkeit, Freundlichkeit (wechselseitige Zuneigung zwischen Schüler und Lehrer), Neuheit, Natürlichkeit, Leichtigkeit (Erleichterung des Unterrichts), Langmut. Die Harmonie endlich hat sich darzustellen als Einheit (Vermeidung des Zuvielerlei, weises Gruppieren, zeitweises Vorherrschen eines bestimmten Unterrichtszweiges), Stufenmäßigkeit, Rechtzeitigkeit, Vollständigkeit, Sorgfalt, Sparsamkeit, Anschluß an das Leben, Zusammenwirken mit Religion und Sittlichkeit.

Diesterweg bildet aus den von ihm aufgestellten Unterrichtsgrundsätzen 4 Gruppen, indem er 1. den Schüler, 2. die Lehrgegenstände, 3. die äußeren Verhältnisse des Schülers und 4. den Lehrer ins Auge faßt. Zu der ersten Gruppe gehören die Forde-

rungen, daß der Unterricht naturgemäß, anschaulich, elementarisch sei, den formalen und den materialen Zweck verbinde, die Individualität des Schülers berücksichtige u. s. w. In der zweiten Gruppe verlangt er u. a. verständige Verteilung der Lehrgegenstände, gründliche Beschäftigung mit den Elementen, Verbindung des sachlich Verwandten.

Dittes bringt in seiner „Schule der Pädagogik" in dem von den Unterrichtsgrundsätzen handelnden Abschnitt zunächst eine Anzahl alter lateinischer Sinnsprüche über den Unterricht mit der entsprechenden Verdeutschung, beurteilt sodann das auf diesem Gebiete von früheren Pädagogen, auch den eben genannten, Verlangte und stellt schließlich als Hauptforderungen auf, daß der Unterricht 1. naturgemäß, 2. kulturgemäß sei. Aus diesen allgemeinen Forderungen leitet er dann die besonderen her, daß der Unterricht 1. wahr, 2. für das Leben anwendbar sei, 3. die Selbstthätigkeit des Schülers pflege, 4. den natürlichen Entwickelungsgang, die Fassungskraft, die Leistungsfähigkeit desselben berücksichtige, 5. allseitig bilde, 6. auf die Dauer, also nachhaltig arbeite, 7. zu einer einheitlichen und harmonischen Jugendbildung führe, und daß 8. die Lehrform der Natur des Schülers und der des Lehrstoffes entspreche.

Die hier von verschiedenen Männern in verschiedener Reihenfolge und teilweise auch unter verschiedener Benennung gegebenen allgemeinen Regeln für den Unterricht kommen im großen und ganzen auf dieselben Forderungen hinaus. Manche auf den ersten Blick anscheinend nur die Volksschule betreffenden finden bei näherer Betrachtung auch auf höhere Lehranstalten Anwendung.

Sämtlichen hier aufgestellten allgemeinen Unterrichtsgrundsätzen ist gemeinsam die Hochachtung vor der schon im lernenden Knaben und Mädchen, ja selbst im Schulkinde ihre Rechte fordernden Menschenwürde, und der immer erneute Hinweis auf den hohen Beruf, aber auch auf die heiligen Pflichten und die schwere Verantwortlichkeit des Lehrstandes. Hier sehen wir in den Zöglingen nicht unvermeidliche Übel, die man nur möglichst unschädlich zu machen hat, eine bald wilde, bald stumpfe Menge, die nur von dem einen Bestreben beseelt ist, sich der Arbeit zu entziehen und den Lehrer zu ärgern. Hier sind die

Lehrstoffe nicht spröde Wissenszweige, weder auf das Interesse und die Fassungskraft der Schüler berechnet, noch für deren höheres Berufs- oder geselliges Leben brauchbar. Hier sind die Lehrer keine Tagelöhner oder Stundengeber, die gleichgültig oder verdrießlich ihr Pensum abwickeln. Sondern die Zöglinge sind hier kostbare Güter und Schätze, Pfunde, mit welchen gewuchert werden muß, mit Empfänglichkeit und Neigung auch zum Guten, mit Kräften und Anlagen zu den höchsten Lebensaufgaben ausgerüstet, die künftigen Träger der Civilisation. Die Lehrgegenstände sind hier willkommene Bildungsspender, zur Klärung der Vernunft, zur Veredelung des Gemütes, zur Stählung des Willens gleich brauchbar und wirksam. Die Lehrer endlich sind hier die Freunde, Berater, Väter der Jugend, die Priester, welche das heilige Feuer schönster Menschlichkeit an dem heranwachsenden Geschlecht schüren und nähren.

Hier werden die Elemente jeder Unterrichtslehre verkündet: Vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten, von dem Leichten zum Schweren; hier wird auf das Legen gesunder Grundlagen gedrungen, das rechtzeitige, ja das unaufhörliche Repetieren eingeschärft, Natürlichkeit und Anschaulichkeit des Unterrichts gefordert. Aber die Untersuchungen nehmen auch einen höheren Aufschwung. Sie gestatten der Schule nicht ferner, Selbstzweck sein zu wollen; sie erkennen dem Leben die zweifellose Berechtigung zu, von der Schule die allseitige Pflege und Förderung der jugendlichen Kräfte zu verlangen. Ja eine möglichste Gesamtbildung verlangt die Gegenwart mit ihren mannigfaltigen Bestrebungen und ihren geradezu gewaltigen Kulturaufgaben von den Zöglingen unserer höheren Lehranstalten, aber auch zugleich eine Harmonie und Einheitlichkeit des Unterrichts, welche jeder Zerstreuung und Verwirrung in den Köpfen und Herzen wehrt, die erworbenen reichen Kenntnisse und Fertigkeiten mit einander in ein schönes Gleichgewicht bringt, und so den künftigen Mann und das künftige Weib geschickt macht, sowohl im engeren Kreise des speciellen Berufes als auch auf den zahlreichen gemeinschaftlichen Arbeitsgebieten zum eigenen Wohl und zum Nutzen und Segen des Ganzen sich fröhlich zu bethätigen.

So wird denn ernstes Gericht gehalten über die thörichten und schädlichen Legenden von der Notwendigkeit eines Centrallehrgegenstandes, der nur einseitig gebildete Menschen auf den Markt des Lebens sendet; ernstes Gericht gehalten auch über den Götzen „formale Bildung“, welcher der Jugend eine Menge notwendiger, ja unentbehrlicher positiver, praktisch verwendbarer Kenntnisse vorenthält, in den sogenannten humanistischen Lehranstalten fortwährend Tausende fleißiger und gesitteter Knaben und Jünglinge um die herrlichsten Kulturschätze unseres Jahrhunderts betrügt und sie, zur Beteiligung an den gewaltigen geistigen Eroberungszügen desselben wenig oder gar nicht gerüstet in das öffentliche Leben entläßt; ernstes Gericht gehalten auch über die Gewissenlosigkeit, mit welcher eine Menge höherer Lehranstalten die Zeit und Kraft der Jugend, die kaum für die allernötigsten und unentbehrlichsten Beschäftigungen ausreicht, immer noch mit nutzlosen, ja schädlichen häuslichen Arbeiten, mit geistlosem Wörteraufschlagen, mit unfruchtbaren Präparationen, mit der Anfertigung ungenügend vorbereiteter schriftlicher Erzeugnisse, mit mechanischem Erlernen entbehrlicher Regeln und Ausnahmen vergeuden.

Manchem in solchem Unterrichtsschlendrian Tag um Tag, Stunde um Stunde weiter wirtschaftenden Lehrer, der aber auch gar nicht weiß, was ihm eigentlich fehlt oder was er zu viel thut, würde die Röte der Scham und des Unwillens über sich selbst ins Angesicht steigen, wenn er aus dem Studium der eingehenden, in die Sache tief hinabsteigenden Untersuchungen und Erörterungen der oben genannten und geistesverwandter Männer sich ein Urteil bildete, wie der Unterricht nach seinen Haupterscheinungen in der That beschaffen sein soll, und welch herrliches, frohes, segensreiches Schulleben in Lehranstalten erblüht, in denen weise Unterrichtsgrundsätze in gewissenhafter Übung sind. Dem künftigen Lehrer kann und darf dieses Studium nicht erlassen werden.

Wir fügen noch hinzu, daß dieses Gebiet der Unterrichtslehre auch in dem Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre von Kehrein, bearbeitet von Keller, eine allerdings wesentlich abgekürzte, aber das Vorhandene mit wohlgewählten Beispielen erläuternde

Darstellung gefunden hat. Was hier vorzugsweise für die Volksschule gesagt worden ist, ist auch dem wissenschaftlichen Lehrer zu erfahren nützlich, wie denn überhaupt die Kenntnis des Volksschulwesens wenigstens in seinen Grundlinien wegen der vielen Berührungen zwischen den beiden Arten von Lehranstalten jenem nicht fehlen sollte.

β) Lehrformen.

aa) Die innere Lehrform (Lehrgang).

Die innere Lehrform trägt diesen Namen, weil sie sich aus dem Innern, dem Wesen des Lehrstoffs ergiebt. Man unterscheidet die analytische und die synthetische Lehrform. Die analytische (Analysis) löst den Gegenstand oder den Begriff in seine Bestandteile auf; so den Menschen in Leib und Seele, den Leib in Kopf, Rumpf und Glieder, den Baum in Wurzel, Stamm und Äste; sie geht vom ganzen Satz aus und zerlegt ihn in seine Glieder; sie geht vom Lande aus und unterscheidet in demselben Provinzen, in den Provinzen Regierungsbezirke u. s. w. Der synthetische Lehrgang (Synthesis) geht von der Betrachtung der Teile aus und fügt sie zu einem Ganzen zusammen. Er reiht im Geschichtsunterricht die einzelnen Thatsachen, in dem naturbeschreibenden die einzelnen Körper aneinander, läßt im geographischen Gebirge auf Gebirge, Fluß auf Fluß, Stadt auf Stadt folgen, schließt in den fremden Sprachen Vokabeln zu Wortfamilien, Redewendungen zu Gruppen zusammen. Hat man es mit wirklichen Gegenständen oder mit Thatsachen zu thun, so nennt man die eben bezeichneten Thätigkeiten Realanalyse und Realsynthese; handelt es sich um Vorstellungen, Begriffe, Urteile, so haben wir die logische Analyse und die logische Synthese. Der Unterricht wird bei dem einen Lehrobjekt der Analyse, bei dem anderen der Synthese den Vorzug geben, nicht selten aber sich nacheinander oder abwechselnd der beiden bedienen. So ist bei der Neudurchnahme geschichtlicher, geographischer, naturwissenschaftlicher Kapitel der Regel nach die Synthese der naturgemäße Lehrgang, bei den Repetitionen die Analyse, bei der grammatischen Entwickelung die Analyse, bei der Zusammenfassung der wohlverstandenen Regeln die Synthese. Der Unterricht wird alsdann analytisch-synthetisch oder syn-

thetisch-analytisch. Ähnlich in der Mathematik. Dem pädagogischen Seminar liegt es ob, durch Unterweisung an zahlreichen Beispielen den künftigen Lehrer zu vollkommener Bekanntschaft mit diesem wichtigen, aber hier und da auch der Schwierigkeiten nicht entbehrenden Zweige der Unterrichtskunde, und in den Unterrichtsübungen zu möglichster Fertigkeit in Anwendung desselben zu bringen. Herbart hat in seiner „allgemeinen Pädagogik“ im 5. Kapitel des 2. Buches denselben eingehend und zwar speciell mit Anwendung auf seine „Ideen“ der Empirie, der Teilnahme am Menschen, der Spekulation, des Geschmacks, der Teilnahme für Gesellschaft, der Religion behandelt. Kein praktischer Schulmann dürfte mit diesen hochbedeutenden Ausführungen unbekannt sein.

bb) Die äußere Lehrform.

Es giebt auch in äußerer Beziehung ein zweifaches Verfahren, den Schüler in den Besitz von Kenntnissen zu setzen; entweder teilt der Lehrer ihm dieselben einfach mit, oder er leitet ihn an, sie selbst zu finden. Man nennt das erstere Verfahren das vortragende, akroamatische, monologische, das zweite das heuristische, erotematische, auch wohl das katechetische. Wie es der Kinder höchste Freude ist, wenn man ihnen erzählt; wie ein gediegener Vortrag auf gereifte Schüler belehrend, erhebend, erwärmend, begeisternd wirken kann, braucht kaum erwähnt zu werden. Aber ebenso bekannt ist es auch, daß der Lehrer durch geschicktes Fragen und Entwickeln die geistigen Kräfte der Jugend aufs erfolgreichste zu wecken, ihren Verstand zu schärfen, ihr das Wonnegefühl des eigenen Findens zu erregen vermag. In früheren Zeiten befleißigte man sich vorzugsweise der akroamatischen Lehrform; auch unser Erlöser wandte sie in seiner Lehrthätigkeit fast ausnahmslos an. Gegenwärtig steht das heuristische Verfahren in besonderer Gunst; es muß hier und da bereits vor dessen ausschließlicher Anwendung gewarnt werden; gewisse Lehrer möchten am liebsten alles entwickeln. Ein geschickter Unterricht bedient sich der beiden Methoden; sein Erfolg hängt wesentlich von dem rechtzeitigen Gebrauch der einen oder der anderen ab; falsche Anwendung derselben ist Nachteil, Schaden für die Schüler. Der künftige Lehrer muß also auch in

diesem Zweige der Unterrichtskunde theoretisch und praktisch wohl unterwiesen werden. Er muß erfahren, welche Lehrgegenstände sich mehr für das eine, und welche sich mehr für das andere Unterrichtsverfahren eignen, wie mit dem Vortrage oft das Vorzeigen, das Vormachen, das Abfragen, das Nacherzählenlassen, das Wiederholen Hand in Hand gehen soll. Die heuristische Methode ist wieder von der dialogisch-sokratischen verschieden, obgleich beide sich in Frage und Antwort ergehen. Der griechische Philosoph betrieb die nach ihm benannte Methode mit einzelnen Erwachsenen und über philosophische Fragen; in Schulen läßt sie sich deshalb nur ausnahmsweise anwenden und wird selbst dann leicht die Mehrheit der übrigen Schüler unbeschäftigt lassen.

Von der höchsten Wichtigkeit, besonders im heuristisch-katechetischen Unterricht, ist es für den Lehrer zu wissen, wie er fragen, und wie beschaffene Antworten er verlangen muß. Wenn die allgemeine Unterrichtslehre u. a. von der Ergänzungs- und von der Entscheidungsfrage redet, wenn sie jener vor dieser durchweg den Vorzug giebt; wenn sie verlangt, daß die Frage 1. richtig, 2. deutlich, 3. bestimmt, 4. passend, die Antwort 1. richtig, 2. treffend, 3. eine wohlvorgetragene sei; wenn sie endlich auch falschen oder nur halbrichtigen Antworten gegenüber das angemessene Verfahren bespricht, so eröffnet sich uns hier ein weites, aber erst an einer Menge von Beispielen zur vollen Klarheit heraustretendes Gebiet, das der Lehrer, wenn er im Unterricht nicht fortwährend fehlgreifen soll, mit zweifelloser Sicherheit beherrschen muß.

2. Besondere Unterrichtslehre (Methode).

Wir haben diesen Zweig der Unterrichtskunde in dem zweiten Bande dieser Pädagogik unter dem Titel „Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände“ bereits ausführlich behandelt. Wir weisen auf das dort Gegebene zurück, um uns nunmehr der Frage zuzuwenden, wie der künftige Lehrer zur Erfüllung seiner zweiten Hauptaufgabe, der Erziehung der Jugend, geschickt und tüchtig zu machen ist.

II. Die Erziehung.

1. Grundlegende Wissenschaften.

a) Die Ethik.

Es braucht nicht im Einzelnen nachgewiesen zu werden, wie jeder wohl erteilte Unterricht, insofern er die Aufmerksamkeit und den Fleiß der Jugend in Anspruch nimmt, die Denk- und Willenskraft derselben in mannigfacher Weise übt, an sich schon eine erziehliche Thätigkeit in sich schließt. Ferner werden in jeder wohleingerichteten Lehranstalt die Unterrichtsstoffe der Regel nach in erster Linie in Rücksicht auf die Erziehung der Jugend, auf ihre geistige und sittliche Bildung ausgewählt. Endlich soll aber die Erziehung der Jugend auch selbständig dem Unterricht zur Seite gehen, indem die Schule in und außerhalb der Lehrstunden und ganz abgesehen von ihrer auf Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinzielenden Thätigkeit sich die religiös-sittliche Einwirkung auf die Zöglinge zum Zwecke setzt.

Nun haben hervorragende Pädagogen und pädagogisch begabte Denker und Dichter, wie Comenius, Francke, Rousseau, Basedow, Lessing, Herder, Kant, Fichte, Schleiermacher, Jean Paul, Goethe, Schiller, Rückert, der Erziehung und dem erziehlichen Unterricht schon längst bestimmte Zwecke und Ziele gegeben. Aber diese waren alle mehr oder wenig einseitig und beschränkt, und schon deshalb unter einander verschieden, teilweise bis zur völligen gegenseitigen Ausschließung. Daß die Erziehung und der Unterricht den Zögling nach allen Seiten seines leiblichen und geistigen Daseins ins Auge fassen, ihn nicht blos zu einem im engen Berufe und in engen Lebenskreisen sich noch zurechtfindenden Einzelwesen, sondern zu einem kräftigen und thätigen Glied der sich in einer Menge von Gemeinschaften darstellenden Gesamtmenschheit heranbilden soll, daß

deshalb die Erziehungskunde sich auf einer die ganze Güter-, Tugend- und Pflichtenlehre behandelnden Ethik aufbauen muß, das ist das große und bleibende Verdienst des Philosophen und Pädagogen Herbart.

Leider hat derselbe dieser grundlegenden Wissenschaft keine irgendwie erschöpfende Bearbeitung zu teil werden lassen; mit der von ihm unter dem Namen „praktische Philosophie" herausgegebenen Ethik wird weder der auf das Lehramt sich erst vorbereitende Studierende, noch der praktische Schulmann viel anzufangen wissen. Doch ist an Schriften, welche diese Wissenschaft ausführlich behandeln, kein Mangel. Wir werden uns bei dem Gange, welchen wir durch dieselbe machen müssen, vorzugsweise an die Rothe'sche „theologische Ethik" halten, ein Werk, das mit seiner treuen Anlehnung an das Wort Gottes, mit seinem spekulativen Aufbau, mit seiner vorurteilslosen und unbefangenen Auffassung des Wesens und der Bedeutung der Kirche und des Staates, endlich mit seiner ebenso geistvollen wie lichten und klaren Darstellung der verschiedenen sittlichen Gebiete die meisten denselben Stoff bearbeitenden Schriften zweifellos überragt. Selbstverständlich kann von einer ausführlichen Wiedergabe des Inhalts dieses Werkes hier nicht die Rede sein; wir müssen uns begnügen, einzelnes aus demselben herauszugreifen, um damit die Notwendigkeit eines möglichst gründlichen Studiums der Ethik für den künftigen praktischen Schulmann nachzuweisen.

In seiner Güterlehre zeigt Rothe zuerst das höchste Gut als abstraktes Ideal, abgesehen von Sünde und Erlösung, sodann das höchste Gut in seiner konkreten Wirklichkeit. Er beschreibt die Menschen zunächst als Einzelwesen, sodann in ihrem Verhältnis zur äußeren und zu ihrer eigenen Natur, endlich in der sittlichen Gemeinschaft. Als Entwickelungsstadien der letzteren bezeichnet er die Familie, die bürgerliche Gesellschaft, den Staat, die Kirche und das vollendete Reich Gottes.

Auch in der Tugendlehre wird zuerst vom abstrakten Ideal und dann von der konkreten Wirklichkeit gehandelt. Im System der Tugenden werden diese nach ihren Abstufungen als Grundtugenden, Kardinaltugenden und Einzeltugenden aufgeführt. Als Grundtugenden bezeichnet Rothe die Vernünftigkeit und die subjektive

Freiheit; Einzeltugenden sind u. a. die Besonnenheit, Tapferkeit, Mäßigkeit, Geduld, Beredsamkeit, Großmut, Gerechtigkeit. Nach derselben Einteilung werden im „System der Untugenden" diese letzteren aufgezählt. Mit der Lehre von der Tugend des neuen Menschen schließt dieser zweite Teil der Ethik.

In dem dritten, der Pflichtenlehre, unterscheidet der Verfasser Selbstpflichten und Sozialpflichten, führt als Selbstpflichten auf u. a. die Selbstbeherrschung, Selbständigkeit, Berufs-Tüchtigkeit, Ehrenhaftigkeit, (sittliche) Schönheit, Frömmigkeit, den vollendeten Charakter; als allgemeine Sozialpflichten u. a. die Achtung und Liebe gegen den Nächsten, die Gütigkeit, das Wohlwollen, die Dankbarkeit, Geduld, Verträglichkeit, Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit; als besondere Sozialpflichten die Familien- und Staatspflichten, unter den letzteren näher die künstlerischen, geselligen, bürgerlichen und im engeren Sinne politischen Pflichten; zum Schluß die Kirchenpflichten.

Wer sich nur diese kurze Übersicht näher betrachtet, wird nicht zweifeln, daß mit dem Inhalt dieser oder einer ähnlichen Schrift eigentlich jeder Gebildete bekannt sein müßte, ja daß ohne eine gewisse Vertrautheit mit dem hier Dargebotenen ein Mensch kaum noch gebildet genannt werden kann. Wird ihm doch nirgendwo sonst in wissenschaftlicher und zugleich gemeinverständlicher Darstellung mitgeteilt, welches die höchsten Zwecke seines Lebens sind, mit welchen Vorzügen und Tugenden er sich schmücken, was er in den verschiedenen Lagen seines Lebens thun oder lassen muß.

Wie viel mehr hätte sich nicht der künftige wissenschaftliche Lehrer hier mit den Kenntnissen auszurüsten, deren er in erster Linie bedarf, um sich die Ziele klar vor die Seele zu stellen, denen er im Unterricht und in der Erziehung der Jugend zustreben muß, die ihm Aufklärung geben, wie die einzelnen hier verfolgten Zwecke sich ergänzen, einander dienen, hier und da auch beschränken sollen. Die Ethik allein stellt die tausend im menschlichen Leben spielenden Interessen, die sich auch schon in der Bildung des jungen Geschlechts geltend machen, neben einander oder einander gegenüber, prüft alle auf ihren wirklichen Wert, weist jeder menschlichen Kraft ihre besondere Wirksamkeit zu und macht sie so alle für die Einzelperson wie für die Gesamtheit fruchtbar.

Treten wir hier nur einigen Fragen, welche gerade in unserer Zeit vielfach Beunruhigung hervorrufen, ja sogar ernsten Streit erzeugen, näher, und sehen wir zu, welche Dienste uns zu ihrer Lösung die Ethik leisten kann. Wem soll die Schule angehören? Ihren Besitz machen sich besonders zwei Gemeinschaften streitig, die Kirche und der Staat. Nun lehrt die Ethik, daß der Staat seiner Idee nach alle sittlichen Gemeinschaften, also auch die Ehe, die Familie, die religiösen Institutionen umfaßt und in sich schließt, daß also auch die Schule der Idee nach seinem Machtgebiete angehört. Sie lehrt aber zugleich, daß der Staat in seiner wirklichen Erscheinung ein noch sehr unfertiges, mit zahlreichen Unvollkommenheiten und Mängeln behaftetes Gemeinwesen ist, daß seine Organe in ihrer Fehlbarkeit sich noch vielfach täuschen und vergreifen, daß er die Interessen der ihm eingeordneten Untergemeinschaften vielfach nicht nur durchaus ungenügend wahrnimmt, sondern oft geradezu mißachtet und schädigt. Sie ruft die Geschichte zum Zeugen an, daß in alten und neuen Zeiten Staaten — man denke beispielsweise an Sparta, Spanien, die Türkei — die edelsten geistigen Anlagen und Kräfte ihrer Angehörigen vernachlässigt, ja systematisch ertötet haben, daß ganze Völker an den Fehlern und Sünden ihrer Staatsgewalt materiell und sittlich zu Grunde gegangen sind.

Sie zeigt auch, wie die Beaufsichtigung der Staatsregierungen durch die gesetzgebenden Versammlungen bei der Unsicherheit und dem Schwanken der Majoritäten für die Schule zu einem zweischneidigen Schwerte werden kann.

Die Ethik handelt aber auch von den unabweisbaren Rechten und Bedürfnissen der Familie und der Kirche, und die Notwendigkeit der Berücksichtigung dieser beiden Gemeinschaften auch in der Organisation und in der Beaufsichtigung der Schule ergiebt sich hieraus ganz von selbst. Manche Lehrer, welche mit unüberlegt oder launenhaft gegebenen häuslichen Arbeiten über die Zeit verfügen, von welcher wenigstens ein Teil der Familie zur Einwirkung auf ihre jüngeren Glieder verbleiben muß, welche durch plumpe, rohe, ehrenkränkende Behandlung gesitteter Schüler den veredelnden Einfluß des Hauses gewissenlos untergraben, würden schnell zu heilsamer Besinnung kommen, wenn ein

gründliches Studium der Ethik sie über die Rechte und Pflichten der Eltern gegen ihre Kinder unterwiese, sie belehrte, wie selbstverständlich, wie heilig sie sind, und wie das Gedeihen der Familien auch eine der wesentlichsten Existenz-Bedingungen des Staates selbst ist.

Die Ethik prüft ferner die berechtigten und die unberechtigten Ansprüche der Kirche und zeigt insbesondere den Unterschied zwischen dem liebenden Interesse an der religiösen Ausbildung der Jugend, und jenen unwürdigen, dem Geiste christlicher Demut gröblich widerstreitenden hierarchischen Herrschgelüsten.

So predigt sie denn mit lauter Stimme die Verständigung zwischen den von verschiedener Seite an die Schule herantretenden berechtigten Ansprüchen, weist alle unberechtigten mit unwiderstehlichen Gründen zurück und macht das Gedeihen der Schule selbst für alle beteiligten Kreise zum höchsten Gesetz.

Unterweist uns ferner die Ethik über unsere Aufgaben der äußeren Natur gegenüber, so setzt sie unsere Bekanntschaft mit der letzteren als selbstverständlich voraus; unseren Lehranstalten erwächst aber hieraus die Pflicht, die Jugend in den verschiedenen Zweigen der Naturwissenschaften einen im Umfang und in der Beschaffenheit zweckentsprechenden Unterricht zu erteilen.

Unterweist uns ferner die Ethik über unser Verhältnis zu unserer eigenen Natur, so tritt hier sofort die Pflicht der Körperpflege und der körperlichen Übungen zu Tage, eine Pflicht, welche die Schule erst in neuerer Zeit an ihren Zöglingen zu üben beginnt, und für die manchem in der einseitigen Geistespflege grau gewordenen Lehrer das Verständnis wohl noch nicht gekommen ist.

So legen die Belehrungen der Ethik über den internationalen Verkehr die Notwendigkeit der Bekanntschaft mit den Sprachen der hervorragenden Völker der Gegenwart klar. Der Schule aber erwächst aus dieser Notwendigkeit die Aufgabe, die modernen fremden Weltsprachen mit der Jugend zu treiben, auch in einer Art zu treiben, daß in erster Linie die mündliche und schriftliche Verständigung mit den betreffenden Völkern dadurch erzielt wird.

Jedes Wort ferner, mit welchem die Ethik die sogenannten freien Künste feiert, ihre Werke als die höchsten Erzeugnisse indivi-

duellen menschlichen Schaffens preist, ist eine Aufforderung an unsere Schulen, ihre Zöglinge mit diesem Gebiet der Offenbarung des Schönen bekannt zu machen. Lehrt uns doch gerade die Ethik, daß viele Wege zum Guten durch das Schöne führen oder vom Schönen ausgehen.

Wir haben vorhin zwei Arten der sittlichen Einwirkung der Schule auf ihre Zöglinge unterschieden, indem sie entweder von dem Unterricht und seinen Gegenständen die Mittel und Anlässe zu ihrer erziehlichen Thätigkeit empfängt, oder die letztere unabhängig vom Unterricht übt. Zu den Lehrgegenständen, welche bei der ersteren Art der Erziehung in Betracht kommen, gehört zunächst die Religion, sodann die Sprachen, besonders ihre Litteraturwerke, endlich die Geschichte, insbesondere die Kulturgeschichte. Nun wird aber der Lehrer die aus den genannten Wissensgebieten hervortretenden Personen und Thatsachen dann am geschicktesten, sichersten und erfolgreichsten zur Bildung und Veredlung der Jugend verwenden, wenn er die sittlichen Güter, Tugenden und Pflichten so zum Gegenstand gründlicher und umfassender Studien gemacht hat, daß er sie im einzelnen genau kennt, in ihrer Bedeutung vollkommen zu würdigen und infolge dessen den einzelnen geschichtlichen Persönlichkeiten und Ereignissen ihre bestimmten sittlichen Aufgaben in der Schule mit klarer Einsicht anzuweisen imstande ist.

Ferner kommt es im erziehenden Unterricht nicht bloß darauf an, daß jede Lehrstunde ihre bestimmten sittlichen Eindrücke auf die Jugend macht, sondern auch darauf, daß dieselben frisch erhalten werden, daß, während neue sittliche Eindrücke erfolgen, die alten nicht wieder verfliegen, sondern daß sie sich sämtlich nach einer inneren Ordnung an einander reihen, sich stufenmäßig zu immer größeren, aber in sich stets harmonisch zusammenklingenden Ganzen gestalten. In dieser Thätigkeit wird indes der Lehrer seine Schüler nur dann mit der nötigen Leichtigkeit und Sicherheit unterstützen und leiten, wenn ihm ein gründliches und umfassendes Studium der Ethik das große, reiche, schöne Gebiet der Sittenlehre als ein Ganzes vor das geistige Auge gestellt hat, das sich in klarer Teilung bis in die äußersten Einzelwahrheiten und Einzelforderungen zerlegt, oder als eine reiche Mannigfaltigkeit von Einzellehren, die sich zu immer umfassenderen Gruppen unterein=

ander verbinden, um zuletzt im vollendeten sittlichen Charakter in gegenseitiger Ergänzung zusammenzugehen.

Es ist nicht zu befürchten, daß eine wirklich systematische Bekanntschaft mit der Ethik den Lehrer in diesem gruppierenden Unterricht wie überhaupt in seiner erziehenden Thätigkeit zu einem Schablonenmenschen machen werde; im Gegenteil bewegt sich erfahrungsmäßig jeder gerade in den Wissensgebieten am freiesten, die er am klarsten in dem Zusammenhang ihrer einzelnen Teile und in ihrem gesamten Aufbau überblickt. Wir erinnern daran, daß wir bereits in der Methodik des Religionsunterrichts verlangt haben, daß Lehrer und Schüler in gemeinsamer Arbeit mittels der gruppierenden Methode aus den gelesenen biblischen Stoffen eine Art biblischer Glaubenslehre zusammenstellen. Ähnliches haben wir auch vom Lektüre-Unterricht gefordert, in dem der alten Sprachen beispielsweise von der Beschäftigung mit den Oden des Horatius.

Nun kann sich aber die Erziehung der Jugend nicht darauf beschränken, daß der Lehrer die letzteren nur in den sie zweifellos persönlich betreffenden sittlichen Gütern, Tugenden und Pflichten unterweist. Werden auch eine Anzahl Schüler höherer Lehranstalten in manche sittlichen Verhältnisse, mit welchen sich die Ethik beschäftigt, mutmaßlich erst spät oder nie eintreten, so sind doch alle mit den wichtigsten Gebieten derselben wenigstens einigermaßen bekannt zu machen, da dem Gebildeten nichts gleichgültig sein oder verborgen bleiben soll, was auf das Wohl oder Wehe seiner Mitmenschen Einfluß üben kann. Führt uns doch auch die Geographie in Länder und Erdteile, die unser Fuß wahrscheinlich nie betreten wird; hören wir doch auch in dem Geschichtsunterricht von Personen und Thatsachen, deren Nachwirkung auf die Gegenwart nirgendwo zu sehen oder zu fühlen ist. Wer weiß auch, welche der Sittenlehre angehörigen Wahrheiten und Forderungen einmal von Bedeutung für ihn sein werden, auf welche Verhältnisse und Vorkommnisse er einmal durch sein sittliches Urteil oder Verhalten hemmend oder fördernd einzuwirken sich berufen fühlen kann.

Fassen wir die Begriffe Ehe, Familie, bürgerliche Gesellschaft, Staat, Kirche, Kunst, Wissenschaft ins Auge, wie inhaltreich er-

scheint doch jeder derselben! zu wie vielseitiger Betrachtung laden sie alle ein! Welcher Streit der Meinungen hat ferner im Lauf der Jahrhunderte über die Begriffe Mode, Luxus, Not- und Scherzlüge, Duell, Fasten, Beichte, Konventikel, Sektiererei, Mönchs- und Klosterwesen, Konservatismus, Radikalismus, Revolution, Staatsstreich, Polizei, Presse, Versammlungsrecht, Schwurgericht, Todesstrafe stattgefunden! Von welcher Tragweite sind für das tägliche Leben die Begriffe Freund, Nachbar, Herr, Knecht, Gesinde, Dienstverhältnis! für die geistige Entwickelung der Menschen die Begriffe Kunstpflege, wissenschaftliche Forschung, Schaubühne, Entdeckung, Erfindung! für die Existenz der Staaten die Begriffe Handwerk, Industrie, Handel! für den Weltfrieden die Begriffe Waffenpflicht, Kriegsmacht, Völkerrecht!

So wenig nun daran gedacht werden kann, daß der Lehrer seiner Klasse über die genannten und ähnlichen Begriffe wissenschaftliche Vorträge hält, aus ihnen einen in sich geschlossenen Lehrgegenstand macht, so wünschenswert, ja so notwendig ist es doch, daß er, an den Unterricht, oder an wichtige öffentliche Ereignisse, die in der Schule mit reiferen Schülern nie unbesprochen bleiben sollten, anknüpfend, jeden derselben zur rechten Zeit, mit weiser Mäßigung und ohne jegliche Voreingenommenheit bespricht und ihm innerhalb der sittlichen Weltordnung seine rechte Stellung anweist. Das kann er aber nur dann, wenn er in einem gründlichen Studium der Ethik alle wesentlichen sittlichen Begriffe zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht und unter gewissenhafter Prüfung der einander widerstreitenden Meinungen überall zu klarer Einsicht und zu fester Ueberzeugung gelangt ist.

Und schließlich noch eins! Der Lehrer hat seine Schüler mit den wichtigsten sittlichen Gütern, Tugenden und Pflichten bekannt zu machen, hat sie anzuleiten und zu befähigen, möglichst bald in den Besitz der beiden ersteren zu kommen, die letzteren freudig auf sich zu nehmen. Nun ist eine der wichtigsten Pflichten die, zu tugendhafter Selbstbeherrschung zu gelangen, welche u. a. die Geduld und die Herrschaft über die Zunge in sich schließt. Eine andere Hauptpflicht ist die, sich zu tugendhafter Liebe zu erziehen, welche u. a. die Selbstverleugnung, die Großmut in sich schließt und das Splitterrichten und die Spott- und Quälsucht verabscheut.

Eine dritte Hauptpflicht ist die des Strebens nach tugendhafter Gerechtigkeit, welche u. a. die Billigkeit mit umfaßt. Wie steht es nun mit den Lehrern selbst in betreff der eben genannten Pflichten? Wie steht es mit ihrer Geduld und ihrer Herrschaft über ihre Zunge? Wie steht es mit ihrer Selbstbeherrschung, ihrer Selbstverleugnung, ihrer Gerechtigkeit und Billigkeit, ihrer Liebe? Vermeiden sie das Splitterrichten? hüten sie sich gewissenhaft vor der Spott- und Quälsucht?

Wir stehen hier ohne Zweifel vor einem der wundesten Punkte unseres Unterrichts- und Erziehungswesens. Es thut manchen, wenn nicht allen Lehrern dringend not, die Erziehung der ihnen anvertrauten Jugend immer mit der eigenen Erziehung zu verbinden, und selbst die besten unter unseren Schulmännern werden oft genug Anlaß haben, angesichts der eben genannten Pflichten sich reuevoll an die Brust zu schlagen. Insbesondere aber mögen unsere Studierenden sich fleißig mit der Ethik beschäftigen, um hier zu lernen, was von einem Lehrer der Jugend verlangt wird. Mögen ihnen die wichtigsten Wahrheiten dieser herrlichen Wissenschaft in Fleisch und Blut übergehen; mögen sie sich aber auch über die Schwierigkeiten nicht täuschen, auf welche die Übung so mancher hier aufgeführten Pflichten im Schuldienst stößt. Das Amt eines Lehrers ist reich an Segen, wenn es mit Geschick und mit voller Hingebung und Treue geübt wird; aber es stellt auch die besten Eigenschaften des Menschen auf harte Proben, und wer hier unterliegt, darf sich nicht beschweren, wenn er ein Mietling genannt und an des Herrn Drohung Matth. 18, 6 erinnert wird.

Zu den sittlichen Pflichten gehören endlich noch die, sich zu tugendhafter Berufstüchtigkeit und Ehrenhaftigkeit zu erziehen. Mögen unsere Studierenden auch diese beiden Pflichten allezeit vor Augen haben, insbesondere angesichts der betrübenden Thatsache, daß auf Universitäten die akademische Freiheit sich oft als ehrloser Müßiggang darstellt. Mögen aber auch die Lehrer die genannten Pflichten zu der Zeit, wo sie die Schüler in denselben unterweisen sollen, zunächst an sich selbst üben.

b) Die Anthropologie.

Zeigt uns die Ethik die Ziele, welche der Unterricht und die Erziehung ins Auge zu fassen haben, so giebt uns die Anthropologie als die Lehre vom Menschen, insbesondere die Psychologie als die Lehre von der menschlichen Seele, wichtige Aufschlüsse über die Wege, welche wir einschlagen müssen, um zu jenen zu gelangen.

Daß sich die Unterrichts- und Erziehungslehre, wie auf die Ethik, so auch auf die Anthropologie resp. Psychologie stützen müsse, diese Einsicht hat sich erst in den letzten Jahrzehnten Bahn gebrochen. Man hat es zwar schon früher für natürlich und notwendig erachtet, wo man aus gegebenen Stoffen Geräte, Werkzeuge, Kunstwerke bildete, jene genau zu betrachten, ihre Art und Eigenschaften zu beobachten, um sie darnach zu bearbeiten. Man hat aber nicht daran gedacht, dasselbe mit den Menschen zu thun, die man durch Unterricht und Erziehung zu kenntnisreichen, gesitteten Wesen, zu brauchbaren Mitgliedern der kirchlichen und bürgerlichen Gemeinschaft machen wollte. Selbst wo man sich eine möglichst innerliche, geistige Einwirkung auf die Jugend zur Aufgabe stellte, wo man u. a. von der Bildung des Erkenntnisvermögens, oder der intellektuellen Erziehung, von der Bildung des Gefühlsvermögens, oder von der ästhetischen Erziehung handelte, dachte man doch noch wenig oder gar nicht daran, gerade im Dienste der Erziehung und des Unterrichts zu erforschen, wie die Seele des Menschen sich von der Kindheit an natürlich entwickelt, an welche ursprünglich vorhandenen Kräfte die Thätigkeit des Lehrers anknüpfen, wo sie einsetzen müsse. Erst Herbart hat zugleich mit der Ethik die Anthropologie (Psychologie) der Pädagogik zur Grundlage gegeben. Wie gewaltig dieser Fortschritt in der Unterrichts- und Erziehungslehre gewesen ist, kann erst der Gang klar machen, den wir durch die genannte Wissenschaft nunmehr thun werden, um auf die Fülle der Belehrungen und Aufforderungen hinzuweisen, welche die Pädagogik von derselben empfängt.

1. Somatologie.

Die Anthropologie ist zunächst die Lehre von dem menschlichen Körper (Somatologie), die wiederum in die Lehre vom Bau des menschlichen Körpers (Anatomie) und in die Lehre von den Lebensverrichtungen der körperlichen Organe (Physiologie) zerfällt. Hier erfahren wir u. a., was der heranwachsende Mensch zu seinem leiblichen Leben bedarf und was ihm auf der anderen Seite schädlich und verderblich ist, also von ihm ferne gehalten werden muß. Nun liegt ja die körperliche Pflege des Schülers und der Schülerin in erster Linie in den Händen der Eltern; aber indem diese ihr schulpflichtig gewordenes Kind auf eine Reihe von Jahren täglich stundenlang zur geistig sittlichen Erziehung der Schule anvertrauen, dürfen sie erwarten, daß die letztere dasselbe auch in leiblicher Beziehung als ihren Zögling betrachtet, daß sie an demselben nicht bloß nicht verdirbt, was das Haus gut gemacht hat, sondern auch helfend, bewachend, verhütend zur Erhaltung und Mehrung der körperlichen Gesundheit, Kraft, Gewandtheit, Schönheit der ihr anvertrauten Jugend treu und gewissenhaft mitwirkt. Was der Lehrer in dieser Hinsicht thun kann und muß, darüber empfängt er Unterweisung und Anregung von der Anthropologie resp. der Somatologie, deren eingehendes Studium somit seine heilige Pflicht ist.

Erfährt er aus der letzteren in ihrer Verbindung mit der Diätetik, daß die erste Lebensbedingung des Menschen reine, genügend sauerstoffhaltige Luft ist, daß die Luft aber unrein und deshalb ungesund wird durch das Ausatmen, Ausdünsten, durch Feuchtigkeit, Unreinlichkeit am Körper und in den Kleidern, durch das Glühen der Öfen, so wird er sofort wissen, was in dieser Beziehung in der Schule seines Amtes ist, wird durch rechtzeitiges Lüften, durch Fernhalten nasser Obergewänder aus den Unterrichtsräumen, durch Maßhalten im Heizen, durch möglichst häufiges Hinaussenden der Jugend ins Freie den genannten bösen Einflüssen zu wehren suchen.

Die wichtigen Anweisungen, welche die Physiologie resp. Diätetik in betreff der Ernährung der Jugend giebt, kann der Lehrer in der Schule allerdings nur wenig praktisch verwerten. Aber er

mag doch aus denselben die Mahnung entnehmen, mit der Strafe der Speiseentziehung vorsichtig zu verfahren. Ferner wird es die verständigen Bemühungen der Eltern zur Unterdrückung roher Gier und zur Gewöhnung an Maßhalten im Genuß von Speise und Trank immerhin unterstützen, wenn auch der Lehrer bei dargebotener Gelegenheit im Interesse der Gesundheit und des Anstandes ernste Ermahnungen und Warnungen dieser Art an seine Schüler richtet.

So kann die Thätigkeit des Lehrers auch in der Frage der Kleidung der Schüler, wenngleich in nur beschränkter Weise, die Absichten des Hauses unterstützen. Besonders insofern die Kleidung auch ästhetischen Zwecken, der gefälligen, schönen, gewinnenden Erscheinung des Körpers dienen soll, kann die wohlerwogene Meinungsäußerung des Lehrers, wenn die Schüler an dessen gediegenem Geschmack nicht zu zweifeln brauchen, auch sein eigenes Äußere zwischen Vernachlässigung und geckenhafter Putzsucht die rechte Mitte hält, auf den Anzug der Jugend einen wohlthuenden Einfluß ausüben.

Wenn ferner die Somatologie auf die Notwendigkeit einer sorgsamen Behandlung der Sinneswerkzeuge hinweist, so steht die Schule hier vor einer ganz besonders wichtigen Aufgabe. Bedürfen nämlich die Augen, wenn sie ihre Dienste leisten sollen, des genügenden Lichtes; bringt ihnen kleiner Druck der Bücher, Lesen in der Dämmerung oder in halber Finsternis, rascher Übergang vom Dunkeln zum Hellen oder umgekehrt Schaden; thut ihnen der Anblick des Grünen wohl; schärft sich die Sehkraft durch die möglichste Entfernung des anzuschauenden Gegenstandes: so muß die Schule sofort wissen, was hier ihre Pflicht ist. Insbesondere sind die Bücher der Schüler in betreff der Größe des Druckes einer fortdauernden, unerbittlichen Aufsicht zu unterwerfen; besser der Regel nach das weniger gute Buch mit großem Druck, als das gute mit winzigem, augenverderbendem. Kenntnisse und Fertigkeiten lassen sich oft ergänzen und ersetzen, die verlorene Sehkraft selten oder nie.

Indem ferner die Somatologie dem künftigen Lehrer die Kenntnis der Gehörwerkzeuge und ihrer Thätigkeit vermittelt, giebt sie ihm zugleich bedeutsame Winke über die Behandlung

dieses hochwichtigen Sinnesorgans. Sie weist u. a. auf den unersetzlichen Schaden hin, welchen demselben ein nicht einmal heftiger Schlag auf das Ohr anzuthun vermag; sie macht auch auf die Gefahren aufmerksam, welche Schläge auf den Kopf der Schüler wegen der an und in demselben sich befindenden wichtigen, aber zarten Teile mit sich führen.

Wenn endlich die Somatologie dem Menschen im Interesse seiner Gesundheit ein gewisses Maß einerseits der Bewegung, andererseits der Ruhe vorschreibt, so legt sie der Schule auch in diesen beiden Beziehungen ganz bestimmte Pflichten auf. Diese hat ihrer Jugend schöne, wohl eingerichtete Spielräume zur Verfügung zu stellen, hat ihre körperlichen Übungen zu überwachen, hat die häuslichen Arbeiten auf ein weises Maß zu beschränken, so daß die Schüler auf Spaziergängen, auf dem Haushof, im Garten, auf dem Turnplatz sich dem fröhlichen Gebrauch ihrer Glieder und Atmungsorgane hingeben, ihr Geist aber sich ausspannen oder an gediegener Lieblingsbeschäftigung, wie Musik, Lektüre, sich erfreuen kann. Endlich hat die Schule ihren Zöglingen nach jeder Unterrichtsstunde eine im Freien zuzubringende Pause zu gestatten. Die unlängst eingeführte Pausenordnung, nach welcher der Unterricht am Schluß der ersten und dritten Lehrstunde auf 5, nach der zweiten auf 20, zwischen den beiden Nachmittagsstunden auf 15 Minuten unterbrochen wird, ist gegen die frühere, bei welcher morgens nur in der Mitte der vier Unterrichtsstunden 15 Minuten freigegeben wurden, ein Fortschritt, wenn es auch, besonders im Winter, sein Bedenken hat, daß die Schüler täglich zweimal auf 5 Minuten zwischen der Thüre und den Fenstern, welche zum Zwecke der notwendigen Lüftung geöffnet werden müssen, im Zuge sitzen. Für diejenigen Anstalten, welche früher, wie es auch das ärztliche Gutachten über das höhere Schulwesen in Elsaß-Lothringen vom Jahre 1882 für richtig befindet, nach der ersten und dritten Stunde auf 10, und nach der zweiten auf 15 Minuten eine auf dem Spielplatz zuzubringende Pause gaben, ist die jetzige in allen öffentlichen höheren Lehranstalten Preußens obligatorisch eingeführte Pausenordnung eine zweifellose Verschlechterung.

Wir sehen, wie die Somatologie als die Schützerin der in ihrer leiblichen Entwickelung von den Schulen bis-

her vielfach versäumten, ja schwer geschädigten Jugend auftritt. Es ist zweifellos, daß, wenn einmal unsere künftigen Lehrer zu einem gründlichen und umfassenden Studium dieses Wissenszweiges verpflichtet sein und demselben sich auch mit dem seiner hohen Wichtigkeit entsprechenden Interesse widmen werden, der Pflege und Kräftigung der leiblichen Gesundheit unserer Jugend ein im Vergleich mit der fast ausschließlichen und doch oft so wenig erhebenden und beglückenden Verstandeskultur der Gegenwart geradezu goldenes Zeitalter erblühen wird.

2. Psychologie.

Auch die Psychologie wird sich uns bei näherer Bekanntschaft als Verkündigerin hochwichtiger Wahrheiten, als Bekämpferin schädlicher Irrtümer und Vorurteile, als erleuchtete Freundin der Jugend erweisen. Es kann nicht unsere Absicht sein, von diesem interessanten, inhaltsreichen Wissensgebiet irgend Erschöpfendes mitzuteilen. Wir müssen uns mit einer schnellen Wanderung durch dasselbe begnügen und können nur da ein wenig verweilen, wo ihre grundlegende Bedeutung für die Pädagogik nicht genügend anerkannt werden sollte, oder wo schädliche Mißverständnisse zu beseitigen sind.

Die Psychologie oder Seelenlehre zeigt zunächst, daß die Seele im Gegensatz zur materialistischen Anschauung ein unkörperliches, einfaches, selbständiges Wesen ist, mit dem Leib durch die Nerven zu einer Natur verbunden. Sie unterscheidet auf Grund genauer Untersuchungen verschiedene Arten von Nerven und giebt von jeder Art die bestimmte Thätigkeit im menschlichen Organismus an. Sodann behandelt sie eingehend die drei Seelenkräfte, nämlich das Erkenntnis-, Gefühls- und Willensvermögen.

In der Lehre vom Erkenntnisvermögen zeigt sie zuerst die Entstehung der Wahrnehmung, welche letztere in ihrer Vollendung zur Anschauung wird. Hier giebt sie uns über die ursprüngliche Verschiedenheit menschlicher Begabung die wichtigsten Aufschlüsse. Das geistige Leben des Menschen hat nämlich, so zeigt sie, in der Wahrnehmung seinen eigentlichen Anfang. Die Wahrnehmungen aber kommen so zustande, daß äußere Einwirkungen auf die Sinnesorgane einen Reiz üben, der von den

Sinnesnerven aufgenommen und zu dem Centralorgan, dem Gehirn und dem Rückenmark fortgeleitet wird. Da nun die Empfänglichkeit und Reizbarkeit der Sinne bei den einzelnen Menschen erfahrungsmäßig verschieden ist, bei demselben Menschen sogar der eine Sinn feiner, der andere stumpfer sein kann; da ferner auch die beim Wahrnehmen thätigen Nerven bei verschiedenen Menschen zweifellos verschieden lebendig und kräftig sind: so findet die augenscheinliche, durch immer neue Erfahrungen bestätigte Verschiedenheit der Empfänglichkeit der Schüler für die unterrichtlichen Einwirkungen, mit anderen Worten, die Verschiedenheit der ursprünglichen Anlagen in der Psychologie ihre natürlichste Erklärung.

Wie wichtig es aber ist, daß der Erzieher von vornherein auf die Verschiedenheit der natürlichen Gaben der ihm anvertrauten Jugend gefaßt, ja mit derselben zu rechnen imstande ist, das würde gar keiner Erwähnung bedürfen, wenn nicht ein Heer von Lehrern nach wie vor an dem Irrtum von der gleichen natürlichen Beanlagung aller Menschen festhielte und demzufolge von allen Schülern gleiches Interesse für die Sache, gleiches Verständnis des Unterrichts, gleiche Fortschritte verlangte. Im entschiedenen Gegensatz zu diesem uniformierenden Vorgehen legt die Psychologie den Eltern und Lehrern die Pflicht auf, die Behandlung der Zöglinge und die Einwirkung auf dieselben von deren natürlicher Begabung abhängig zu machen, im einzelnen nichts Unmögliches zu fordern, an den Schwachen doppelte Nachsicht zu üben, aber auch ihre Mühe an denselben, wo und so lange es sich lohnt, zu verdoppeln, die eigentümlichen Anlagen sämtlicher Schüler frühe genug auch mit Rücksicht auf die Wahl des künftigen Berufes prüfend zu beobachten.

Die Wahrnehmung wird zur Vorstellung, wenn die Seele dieselbe festzuhalten vermag, so daß sie das Bild des Gegenstandes vor sich stellen kann, ohne diesen selbst zu erblicken. Sollen ferner die Vorstellungen festes Eigentum der Seele bleiben, so muß diese sich die betreffenden Gegenstände entweder von Zeit zu Zeit neu betrachten, oder auf künstlichen Wegen, welche die Psychologie nennt, die frühere Wahrnehmung immer wieder auffrischen. So entsteht das Gedächtnis als das Vermögen der Seele, vorhandene Vorstellungen festzuhalten, resp. unverändert zu erneuern.

Dasselbe ist nicht bei allen Menschen gleich treu, gleich dauerhaft und gleich umfangreich. Wie nämlich die Kräfte der verschiedenen Menschen überhaupt von Natur verschieden sind, so ist den verschiedenen Menschen auch von Natur eine verschiedene Gedächtniskraft geworden, wozu noch die täglich und stündlich im Schulunterricht zu machende Erfahrung kommt, daß dem einen vorzugsweise ein Namens-, dem anderen ein Zahlen-, dem dritten ein Zeit-, oder Orts-, oder Ton-, Farben-, Formengedächtnis eignet. Ja wir können noch als dritte Thatsache hinzufügen, daß das Gedächtnis sehr vieler Menschen im Verhältnis zu dem, was man ihm heutzutage zumutet, ein durchweg schwaches ist, und daß bei der bunten Menge dessen, was man der Schuljugend in fortwährend wachsendem Maße zu behalten auferlegt, wobei dann eines das andere verdunkelt und verdrängt, das Verhältnis der Kraft zur Last für jene ein immer ungünstigeres wird.

Wer als Lehrer diese zweifellosen Ergebnisse psychologischer Studien nicht unumwunden anerkennen, in seinem Unterricht denselben nicht willig Folge geben will, dem fehlt eines der ersten Erfordernisse einer vernünftigen und gesegneten Arbeit an der Jugend. Es ist sehr bequem, die sämtlichen Schüler als gleich tüchtige Gedächtniskünstler anzusehen und jedes Zurückbleiben einzelner, auch wenn dies in ihrer Natur begründet ist, als Folge der Unaufmerksamkeit, der Teilnahmlosigkeit, der Faulheit zu rügen und zu strafen. Der Unwille eines Lehrers, wenn die ganze Klasse einmal wieder ein Meisterstück des Vergessens geliefert hat, erscheint auf den ersten Blick sogar durchaus berechtigt; die stehende Redensart „Behaltet es doch endlich; ich bin müde, euch immer wieder dasselbe vorzukauen" klingt allerdings nicht sehr ästhetisch; aber man entschuldigt sie damit, daß doch selbst die Geduld eines Lehrers ihre Grenzen hat.

In Wirklichkeit steht die Sache indes ganz anders. Die meisten Lehrer haben es unterlassen, gründliche und umfassende psychologische Studien zu machen, oder, wenn sie dies gethan haben, die Ergebnisse derselben sich nicht tief genug in die Seele gegraben, sonst müßten sie sehen, daß die Forderungen,

welche der heutige Unterricht an das Gedächtnis der Schüler höherer Unterrichtsanstalten stellt, meist über die Kräfte desselben gehen. Nicht an den Schülern, sondern an den Lehrern oder an dem unvernünftigen Unterrichtscharakter unserer Zeit liegt die Schuld der so vielfach unlohnenden Arbeit. Die Gedächtnisstärke der Schüler wird, wenn man ihr auch hier und da zu Hilfe kommen, sie steigern, mehren kann, doch nie ein von der Natur für jeden einzelnen bestimmt festgestelltes Maß übersteigen. Deshalb müssen, wenn man gewisse Unterrichtsziele erreichen will, die Forderungen an das Gedächtnis der Jugend herabgemindert, die Memoriermenge verringert werden. Und das kann auch ohne jeden Schaden für die Gesamtbildung unserer Schüler geschehen; ja die Beschaffenheit des Unterrichts wird sich dadurch entschieden bessern und heben. Auch hier wird die Not eine wohlthätige Umgestaltung herbeiführen, zu welcher ein befangenes, irrendes oder ängstliches Schulmeistertum sich bisher nicht entschließen wollte.

Die landläufigen Gedächtnisstoffe sind an dem heutigen Unterricht durchweg das Schlechteste, Mechanischste, Ledernste, Geistloseste. Räume man nur mutig auf mit diesem Memorierwerk; es giebt keinen Lehrgegenstand, der nicht eine ganze Fülle desselben ohne den geringsten Schaden hergeben kann. Die Grammatiken werden im fremdsprachlichen Unterricht weit bessere und schönere Dienste leisten, wenn man ein Heer von Regeln und Ausnahmen kurzerhand über Bord wirft. Die Religion, die Geschichte, Geographie, Naturgeschichte werden den allerheilsamsten Reinigungsprozeß an sich vollziehen, wenn sie den bloßen Gedächtniskram energisch von sich stoßen. Es kann gar nicht davon die Rede sein, wie ein falscher Centralismus will, eine Anzahl Lehrgegenstände aus dem Unterrichtsplan zu entfernen; das würde die Gesamtbildung unserer Jugend, wie unsere Zeit sie fordert und fordern muß, verstümmeln und zerreißen. Aber allen thut eine Reform not, welche die Schularbeit künftig mehr ins Gebiet des Denkens versetzt und dem tollen Losstürmen auf die Gedächtniskraft der Schüler ein Ende macht. Wir selbst haben in dem II. Band dieses Werkes in der Methodik der einzelnen Lehrgegenstände mit den bloßen Gedächtnisstoffen schon

tüchtig aufgeräumt; vielleicht läßt sich dieses hier und da in noch durchgreifenderer Weise thun.

Aber selbst wenn man die Gedächtnisstoffe überhaupt auf ein vernünftiges Maß beschränkt, wird man doch noch der Verschiedenheit der Gedächtniskraft der einzelnen Schüler Rechnung tragen müssen, und der Unterricht dürfte auch keinen Nachteil davon haben, wenn er bei gewissen Schülern in allen Lehrgegenständen auf das Behalten von einer Anzahl minder wichtiger Einzelheiten verzichtete, besonders auf denjenigen Gedächtnisgebieten, wo die Natur sie in besonderem Grade versäumt hat. —

Den Untersuchungen über die reine Reproduktion der Vorstellungen durch das Gedächtnis läßt die Psychologie nunmehr die über die schöpferische Reproduktion durch die Phantasie folgen. Sie zeigt, wie eine wohlgeleitete Phantasie auf das Denken, Fühlen und Wollen des Menschen in günstigster Weise einwirken kann, wie sie insbesondere im Unterricht gar nicht zu entbehren ist, indem sie das von dem Lehrer Vorgetragene oder in den Schulbüchern Mitgeteilte in lebendigen Bildern vor die Seele der Schüler stellt. Sie weist aber auch auf den schädlichen Einfluß hin, welchen die Phantasie auszuüben vermag, wenn sie an die Stelle nüchternen Urteilens und tüchtigen Wollens ein energieloses Träumen, ein Spielen mit eitlem Wünschen und Hoffen setzt, ihre Sklaven zu den schmutzigen Genüssen lüsterner und üppiger Romanlektüre führt. Daß die Psychologie mit ihren Belehrungen über die Phantasie, diese Segen und Fluch mit sich führende geistige Macht, dem Lehrstand die ernste Pflicht auferlegt, ihrer Entstehung, Entwickelung und Wirksamkeit in dem Zögling die gespannteste Aufmerksamkeit zuzuwenden, sie gewissenhaft zu überwachen, zu leiten, überall und jederzeit in den Dienst des Guten, Schönen und Wahren zu stellen, leuchtet sofort ein. —

Die Psychologie schreitet von den Vorstellungen zum eigentlichen Denken fort und unterscheidet hier Begriffe, Urteile und Schlüsse. Sie zeigt die Entstehung der Begriffe, stellt Untersuchungen an über Inhalt und Umfang derselben, über die Division (Einteilungsgrund und Einteilungsglieder), endlich über die Definition. Durch die Verbindung von Begriffen läßt sie Urteile ent-

stehen und teilt dieselben nach gewissen Gesichtspunkten in Klassen ein. Endlich bildet sie aus Urteilen Schlüsse, handelt von den Gliedern und Arten derselben, belehrt uns auch eingehend über die Induktion und den Beweis u. s. w.

Wir haben hier einen Zweig der Psychologie kurz gekennzeichnet, der unter dem Namen Logik in der wissenschaftlichen Welt von jeher in großem Ansehen gestanden hat. Und mit Recht. Bemächtigt sich nämlich der Mensch vorzugsweise mittels des Denkens der großen Menge der geistigen Güter, die sich im Lauf der Jahrhunderte angesammelt haben; kann er nur denkend in das Wesen der Dinge eindringen; ist das Denken seine beste, ja oft seine einzige Waffe im Kampfe mit Irrtum, Aberglauben, Lüge: so ist es notwendig, ja selbstverständlich, daß er die Regeln und Gesetze des Denkens immer von neuem bis ins einzelnste prüft, die als richtig erkannten sich fest und sicher einprägt und mittels zahlreicher Übungen sich in der Anwendung derselben gewandt und schlagfertig macht.

Daß diese Forderung insbesondere an den wissenschaftlichen Lehrer gerichtet werden muß, kann gar keinem Zweifel unterliegen. Muß er doch die heranreifende Jugend zum logischen Denken fort und fort anhalten, und kann er dies doch nur, wenn er diese Kunst in dem Grade selbst besitzt, daß er jeden Verstoß gegen dieselbe sofort bemerkt und mit unwiderleglichen Gründen zu berichtigen versteht. Die lernende Jugend überall in die Tiefen der Logik einzuführen, jedes Kapitel dieses Wissenszweiges eingehend mit ihr durchzunehmen, ist bei der Menge der Lehrgegenstände, von welchen allen sie wenigstens das Wichtigste und Wesentlichste in sich aufnehmen muß, unmöglich. Es bedarf dessen auch nicht, da der Beruf der Nichtstudierenden diese mit vielen Denkgebieten gar nicht in Berührung bringt, Studierende aber auf der Universität Gelegenheit und Einladung zum Studium der Logik zur Genüge finden.

So wird man also gar nicht daran denken dürfen, das Gedächtnis der Schüler, wie das gewisse Leitfäden der philosophischen Propädeutik zu fordern scheinen, mit den Namen der zehn Aristotelischen Erkenntnis-Kategorieen: Substanz, Größe, Beschaffenheit, Verhältnis, Raum, Zeit, Lage, Haben, Thun, Leiden, oder mit

denen der Kantschen Stammbegriffe des Erkenntnisvermögens: Einheit, Vielheit, Allheit; Realität, Negation, Limitation; Substantialität, Kausalität, Gemeinschaft; Möglichkeit, Wirklichkeit, Notwendigkeit zu belasten. Solches Zeug zu behalten, wird man selbst den wissenschaftlichen Lehrern nicht zumuten dürfen. Auch mit der Einteilung der Urteile nach der Quantität, Qualität, Relation und Modalität kann man die Schüler ohne jeden Schaden für ihre Denkkraft verschonen. Ferner lohnen so manche Spielereien mit der Ableitung von Urteilen aus Urteilen durch Änderung der Qualität oder Modalität ꝛc. nicht annähernd die auf dieselben verwandte Zeit. Ebensowenig wird es für den künftigen Kaufmann, Fabrikanten, Ökonomen, Buchhändler, Offizier, Post- oder Steuerbeamten ꝛc. irgend ein geistiger Gewinn sein, zu wissen, daß, wenn im Schlusse der Obersatz hypothetisch, der Untersatz eine kategorische Bejahung oder Verneinung der Bedingung ist, der Schlußsatz kategorisch, wenn dagegen beide Prämissen hypothetisch sind, auch der Schlußsatz hypothetisch ist. Daß die Denkübungen, welche hier angestellt werden müssen, irgendwie bildender sind, als so manche ebenso schwierigen und verwickelten, welche die Beschäftigung mit weit interessanteren und zugleich für das künftige praktische Leben wichtigen Unterrichtsgebieten fordert, wird sich schwer beweisen lassen.

Dagegen können in den verschiedenen Lehrstunden die Schüler gelegentlich auf wichtige logische Wahrheiten geführt, mit bedeutsamen logischen Begriffen bekannt gemacht, selbst zum speciell logischen Denken herangezogen werden. Teilt der naturgeschichtliche Unterricht die Menschen nach Rassen, den menschlichen Körper nach seinen Bestandteilen ein, so wird der Schüler nicht ohne Interesse von seinem Lehrer vernehmen, daß man die erste Einteilungsart divisio, die zweite partitio nennt, wird auch ohne Mühe die beiden von einander unterscheiden lernen. Bringt der Mathematik-Unterricht den Satz: „Ein Kreis entsteht, wenn man eine begrenzte gerade Linie in einer Ebene so lange um einen ihrer Endpunkte bewegt, bis sie in ihre erste Lage zurückkehrt", dann ist der Schüler schnell belehrt, daß dies eine genetische Definition ist; auch die sprachliche Ableitung des Wortes „genetisch" wird ihm zu einer ganz angenehmen Belebung des Unterrichts werden. So bringt

der mathematisch-geographische Unterricht die genetische Definition: Eine Mondfinsternis entsteht, wenn die zwischen die Sonne und den Vollmond tretende Erde den letzteren ganz oder teilweise für uns verdeckt. So kann in jeder Unterrichtsstunde sich die Gelegenheit darbieten, einen falschen Schluß zurückzuweisen und hieran die geeigneten Unterweisungen über das Wesen und die verschiedenen Arten des Schlusses anzuknüpfen. So können die Schüler in Verbindung mit dem betreffenden Unterricht gelegentlich mit dem Kettenschluß, mit der Induktion, Deduktion, Analogie, Hypothese, mit den verschiedenen Arten des Beweises bekannt gemacht werden.

Das setzt allerdings voraus, daß die Lehrer der oberen Klassen höherer Unterrichtsanstalten, in denen allein von solchen kurzen Exkursen die Rede sein kann, sich durch gesunde Studien instand gesetzt haben, dieselben mit ihren Schülern zu machen; daß sie das ganze Gebiet der Logik frei beherrschen und für die einzelnen Fälle über einen reichen Schatz von Beispielen verfügen, resp. die letzteren mit Leichtigkeit selbst bilden können.

Den Untersuchungen über das Erkenntnisvermögen läßt die Psychologie die über das Gefühlsvermögen folgen. Fassen wir hier bloß die von Vorstellungen erzeugten, also geistigen Gefühle ins Auge, so bieten sich uns nach dem Inhalt der Vorstellungen vier Gattungen von Gefühlen dar: 1. die intellektuellen, 2. die moralischen, 3. die ästhetischen, 4. die religiösen. Wir deuten nur kurz und beispielsweise an, daß die intellektuellen Gefühle sich als Lustgefühle bei dem Suchen, Finden oder Vernehmen von Wahrheiten darstellen, als Unlustgefühle bei der Wahrnehmung unserer Unwissenheit und der völligen oder annähernden Erfolglosigkeit unseres Strebens nach Kenntnissen und nach Belehrung; daß die moralischen Gefühle ihre Zustimmung aussprechen zu den lobenden oder tadelnden Entscheidungen unseres Gewissens über den Wert unseres eigenen Thuns und Lassens, im Ehrgefühl als Befriedigung über die von urteilsfähigen und wohldenkenden Mitmenschen unserem Charakter und unserem Leben und Wirken bekundete Anerkennung erscheinen, im sympathischen Gefühl als Wohlwollen gegen unseren Nächsten, als Liebe zum Vaterland, als sorgende Teilnahme selbst am Geschicke der Tiere und Pflanzen;

daß die ästhetischen Gefühle sich in der Freude an Ordnung und Reinlichkeit, an den Schönheiten der Natur und der Kunst offenbaren; daß endlich die religiösen Gefühle in der Liebe zu Gott, in der Verehrung seiner Größe und Weisheit, in der Trauer über unsere Sünden zu Tage treten.

Selbstverständlich bespricht die Psychologie auch die Übertreibungen und Ausartungen, wie die Gegensätze der eben bezeichneten und der verwandten Gefühle. Sie vergleicht das Ehrgefühl mit der Eitelkeit und dem Hochmut, stellt den sympathischen Gefühlen die antipathischen, wie Neid und Schadenfreude, dem Edel- und dem Heldenmut die Selbstsucht und die Feigheit gegenüber.

Bedenken wir, von welchem ungeheueren Einfluß im menschlichen Leben die Gefühle sind; wie sie, wenn rein, edel, dabei kräftig, warm, Personen und Völkern die Schwingen rühren zu den höchsten, herrlichsten Thaten; wie dagegen die besten Anstrengungen und Unternehmungen fehlschlagen, wenn Lust und Liebe fehlen, Herz und Gemüt kalt und tot sind; wie endlich verwahrloste, am Unreinen, Gemeinen, Bösen sich erfreuende, leidenschaftliche, bis zur Tierheit erregte Gefühle den Menschen entehren, zu sträflichen, nichtswürdigen, ja grauenhaften Thaten fortreißen können: dann werden wir verstehen, welche wichtige Aufgaben dem Erzieher auch auf diesem Gebiete zufallen. Grund genug für unsere künftigen Lehrer, diesem Teil der Psychologie das ernsteste Studium zu widmen und die hier empfangenen Unterweisungen so in ihr eigenes Sein und Wesen aufzunehmen, daß sie selbst mit ihren Gefühlen und der Äußerung derselben für die Jugend zum schönsten Vorbild werden, an dem diese sich erheben, an dem sie ihr eigenes Fühlen und Thun regeln, berichtigen, erwärmen kann.

Was dieses letztere in Wirklichkeit sagen will, darüber wird der noch klarer urteilen, welcher sich vergegenwärtigt, wie es mit dieser Vorbildlichkeit des Lehrers vielfach in Wirklichkeit beschaffen ist. Bekanntlich bilden die geringe Selbstbeherrschung, die Ungeduld, die Heftigkeit, die nicht selten zu verletzenden Schimpfworten fortschreitende Leidenschaftlichkeit mancher Lehrer Hauptgegenstände der Klagen der Eltern. Man darf annehmen, daß die meisten dieser ihre Würde und ihren hohen Beruf vergessenden Männer recht zu handeln glauben; gelten sie doch selbst bei Außen-

stehenden nicht selten als schneidige Leute, denen man den Übereifer wohl verzeihen dürfe. Nur gesunde Unterweisung über die menschlichen Gefühle, wie sie die Psychologie spendet, kann und wird sie eines Besseren belehren, wird sie vor allem darüber aufklären, daß, wer edle Menschlichkeit in die Herzen der Jugend pflanzen soll, sich nicht den blinden Regungen des noch ungebändigt in ihm lebenden Tieres überlassen darf.

Die Psychologie schließt mit den Untersuchungen über das Willensvermögen. Sie behandelt hier zunächst die Triebe, die, weil sie von den Gefühlen erweckt werden, auch nach denselben Einteilungsgründen, wie diese, in Arten zerlegt werden können. Zu den sinnlichen Trieben rechnet sie u. a. den Nahrungs- und den Verteidigungstrieb; zu den geistigen den Wissens-, den moralischen, den ästhetischen, den religiösen Trieb, als Unterarten den Kunst-, den Geselligkeits-, den Ehrtrieb u. s. w. Sie geht dann zu den Neigungen über, zum Willen, zum Charakter. Nicht selten werden im Anschluß an die Besprechung des Willensvermögens noch die sogenannten Temperamente behandelt.

Die wenigen hier zusammengestellten Namen, deren jeder gewissermaßen eine Überschrift ist, schließen wieder eine Fülle interessantester und wichtigster Belehrung in sich. Es gehört zweifellos zu den Hauptaufgaben der Erziehung, daß sie die Triebe der Jugend reinigt und läutert, ihren Ausschreitungen widersteht, den Willen der Schüler fortwährend auf das Gute hinlenkt, zur Charakterbildung derselben die Voraussetzungen und Grundlagen liefert. Deshalb muß aber der Lehrer diesem Teile der Psychologie die gewissenhaftesten und eingehendsten Studien widmen, und die hier gewonnenen Kenntnisse in sich selbst in Fleisch und Blut verwandeln. Auch hier wird die beste Unterweisung der Jugend nur dann wahrhaft gute Früchte tragen, wenn der Erzieher mit den eigenen geregelten und geläuterten Trieben, mit dem eigenen vollkommenen Willen und mit dem eigenen tugendhaften Charakter den Zöglingen das beredteste Vorbild ist.

2. Die Erziehungslehre.

Wir haben in der kurzen Besprechung der Ethik und der Anthropologie schon auf manche Erziehungsaufgabe hinweisen können, die sich hier ganz natürlich ergab. Die Erziehungslehre hat nunmehr sämtliche Erziehungsaufgaben zu nennen, ihre Notwendigkeit zu begründen, sie zu einem geordneten Ganzen zusammenzustellen und endlich zu zeigen, wie sie erfüllt werden. Richtet sich ein Teil derselben auch ausschließlich oder in erster Linie an das Haus, so kann es der Schule resp. den Lehrern und den Organisatoren derselben in der Leistung ihrer Pflichten gegen die Zöglinge doch nur nützlich und förderND sein, wenn sie auch mit jenen Aufgaben und ihrer Lösung bekannt und vertraut werden. Ja, da die Familie und die Schule eine Reihe von Jahren gemeinschaftlich an der Heranbildung der Zöglinge thätig sind, so kann und wird die ganze Erziehungsarbeit nur dann von Erfolg und Segen gekrönt werden, wenn diese beiden Erziehungs-Faktoren sich gegenseitig auf das gewissenhafteste ergänzen und unterstützen. Die Ethik lehrt aber, daß auch noch andere sittliche Gemeinschaften, nämlich die religiöse und die bürgerliche resp. die Ortsgemeinde, auch zwei weitere geistige Mächte, die es zu einer eigentlichen Gemeinschaftsbildung noch nicht gebracht haben, die Kunst und die Wissenschaft, mit ihren berechtigten Forderungen von der erziehenden Schule gehört werden müssen.

Folgen wir nun in der Besprechung der Pflichten, welche die Erziehungslehre den höheren Unterrichtsanstalten auferlegt, und mit welchen die Lehrer der letzteren sich bekannt zu machen haben, dem Gange der Anthropologie, so können wir, an die Somatologie anknüpfend, dem dort (S. 93) zur Reinhaltung der Luft in den Klassenzimmern Geforderten hier noch hinzufügen, daß die Größe der letzteren immer der Anzahl der Schüler entsprechen, daß sie gute Lüftungseinrichtungen besitzen, daß ein Thermometer und ein Ofenschirm vorhanden sein muß, daß es sich empfiehlt, in den Lehrzimmern Blattpflanzen, auf dem Ofen ein Gefäß mit Wasser zu haben, daß die Art der Heizung immer zunächst im Interesse der Gesundheit zu bestimmen ist, daß endlich im Winter Schüler, welche einen langen Weg durch die Kälte, oder

gar durch den Schnee gemacht haben, sofort in warme Räume einzulassen sind.

Mit allen diesen und den übrigen von der Somatologie aufgestellten Pflichten muß der wissenschaftliche Lehrer bekannt sein, und soweit deren Besorgung von ihm abhängt, sich ihnen mit ganzer Treue widmen. Dieselben für unwichtig, kleinlich, seiner nicht würdig ansehen, heißt die Gesundheit und das körperliche Gedeihen der ihm anvertrauten Jugend für etwas Unwichtiges, Kleinliches, ihre Bewachung und Förderung für seiner unwürdig halten. Alle die Jahre hindurch und täglich während der Stunden, wo Eltern ihre Söhne und Töchter der Schule überlassen, müssen sie der guten Zuversicht sein können, daß sie dieselben mindestens ebenso gesund und körperlich ebenso frisch und kräftig immer wieder in das Haus zurück empfangen, wie sie dieselben dem Schulhaus zugesandt haben. Es bezeichnet einen unnatürlichen, absolut unhaltbaren Zustand, wenn Eltern ihre Kinder gesund und körperlich fröhlich gedeihend der Schule übergeben, um sie durch die letztere im leiblichen Wohlsein geschädigt und mit den Anfängen von inneren und äußeren leiblichen Schwächen, die dem Erwachsenen das ganze Leben hemmen und verbittern müssen, wiederzuempfangen. Mit den Vaterrechten, die der Lehrer an den Schülern üben darf, sind auch wichtige Vaterpflichten verbunden, und die Sorge für das körperliche Gedeihen derselben kann jenem um so weniger erlassen, muß vielmehr um so gebieterischer von ihm gefordert werden, als das geistig an dem Zögling von der Schule Versäumte weit eher auf anderem Wege ersetzt, als die einmal untergrabene Gesundheit wiederhergestellt werden kann.

Die Erziehungslehre muß deshalb in ihrem somatologischen Teil den künftigen Lehrern die Sündhaftigkeit der leiblichen Verwahrlosung der Schüler in ebenso lebendigen Farben schildern, wie sie ihnen andererseits das schöne Bild jenes echten Erziehers und Jugendfreundes vor Augen zu stellen hat, der auch auf diesem scheinbar unwesentlichen Gebiete seiner Lehrerpflicht genügt. Ein Schulmann, an dessen Wohlwollen und warmem Interesse für seine Schüler diese gar nicht zweifeln können, wird auch willigen Gehorsam finden, wo er ihnen im Interesse der Gesundheitspflege unbequem werden muß. Es handelt sich hier bei-

spielsweise um das Geradegehen, -stehen und -sitzen, letzteres insbesondere beim Schreiben, Zeichnen und Lesen, zum Zwecke der Schonung und Kräftigung der Augen, der Brust und der Lungen, um unerbittliche Ordnung und Pünktlichkeit in den gemeinsamen Turnfreiübungen, um die Anspannung aller Kräfte bei dem Geräteturnen. Ganz besonders hat sich der Lehrer die Aufmerksamkeit auf die Schwächlichen und Kränklichen und die Fürsorge für dieselben zur Pflicht zu machen. Mit den Augen des Arztes hat er hier zu schauen und zu prüfen, mit der Liebe, wie sie sonst nur den Eltern eignet, das Nötige anzuordnen und auf Befolgung des Angeordneten zu dringen. Von den letzteren hat er sich auch über den Zustand und die Bedürfnisse solcher Schüler immer wieder belehren zu lassen; ihren von der Zustimmung des Arztes unterstützten Wünschen soll er stets freundlich entgegenkommen.

Schreiten wir nunmehr zu dem Teil der Erziehungslehre fort, welcher an die Psychologie anknüpft, so unterweist uns derselbe, wie im Schüler die Wahrnehmung und die Anschauung erzeugt und gepflegt wird. Er fordert nachdrücklich den Gebrauch guter Anschauungsmittel, unter denen die Sache selbst immer den Vorrang vor bloßen Abbildungen haben muß. Er dringt auf Unterrichtsstoffe, welche der Fassungskraft der Schüler entsprechen und zugleich in denselben wirkliches Interesse zu erzeugen imstande sind; er fordert eine frische, anregende Behandlung derselben, verlangt, daß die Jugend durch rechtzeitige, sachgemäße Fragen zum Sprechen veranlaßt und dadurch zu erhöhter Teilnahme ermuntert werde. Das Ergebnis dieses gesamten Verfahrens ist die Aufmerksamkeit der Schüler, die erste Voraussetzung einer wirksamen Wahrnehmung und Anschauung. Die Erweckung und Fesselung der Aufmerksamkeit ist aber fast gleichbedeutend mit der Bekämpfung der Schläfrigkeit, Träumerei, Schlaffheit, Abgelenktheit und Zerstreutheit der Schüler, zunächst mit dem Erkennen derselben aus ihrem Blick, ihren Mienen, ihrer Haltung, sodann mit dem Ausforschen der Ursachen derselben. Diese hat der Lehrer nicht selten in sich selbst zu suchen, wenn er durch die Eintönigkeit, Unlebendigkeit, Unverständlichkeit seines Vortrages die Schüler langweilt, wenn er durch schlechte Angewöhnungen in der Rede und im Gebärdenspiel, durch hastige Beweglich-

keit oder steife Pedanterie, durch Nachlässigkeit oder Stutzerhaftigkeit in der Kleidung die Augen und Ohren der Jugend von dem Gegenstand auf diese seine persönlichen Schwächen lenkt.

Von der höchsten Wichtigkeit ist auch, was die Erziehungslehre uns über die Pflege des Gedächtnisses mitteilt. Unter Gedächtnis verstehen wir aber nicht bloß die Kraft, Wahrnehmungen und Anschauungen im Geiste festzuhalten, sondern auch die Summe der von dem letzteren bleibend gebildeten Vorstellungen. Als solche ist es eins der höchsten geistigen Güter und die unentbehrlichste Grundlage jeder Weiterbildung, da diese gerade im Anknüpfen neuer Vorstellungen an die vorhandenen alten besteht, und nie über die Anfänge kommen würde, wenn das einmal geistig Errungene immer wieder verschwände und deshalb immer wieder neu erworben werden müßte. Wenn hier der Gedanke nahe liegt, daß es sich bei dem Gedächtnis vor allem um die Aufbewahrung sogenannter positiver Kenntnisse, um die Ansammlung eigentlicher Wissensstoffe handelt, daß also die Untersuchungen über die Pflege des Gedächtnisses in die Unterrichts-, weniger oder gar nicht in die Erziehungslehre gehören, so muß dem gegenüber bemerkt werden, daß der Unterricht ja zum großen Teil in dem Dienst der Erziehung stehen soll, daß aber schon die Jugend befähigt werden muß, auch rein sittliche Eindrücke im Geiste festzuhalten, daß der Mensch auch nach seiner Schulzeit im persönlichen Verkehr mit anderen, wie in seiner Lektüre, und wäre es selbst die bescheidenste, sittliche Erfahrungen macht und sittliche Belehrungen empfängt, die er nur in dem Maße zu seinem bleibenden geistigen Eigentum machen kann, als er in seiner Schulzeit sein Gedächtnis zu üben gelernt hat.

Nun schließt sich die Pflege des Gedächtnisses an die der Wahrnehmung und der Anschauung auf das natürlichste an. Eine auf besonderen Kunstgriffen beruhende sogenannte Mnemotechnik haben die bewährtesten Pädagogen bisher für die Schule als nicht geeignet erachtet. Es handelt sich hier vielmehr vorzugsweise darum, mit einem verständigen Unterricht immer das sogenannte Memorieren und Repetieren zu verbinden. Das Universitätsstudium muß auf diesem hochwichtigen Gebiet der Erziehungslehre seine ganze und volle Pflicht thun; auch in den Lehrbüchern der Pädagogik wird die hohe Bedeutung des Gedächtnisses

betont; in mehreren ist von demselben sogar sehr ausführlich die Rede. Wir müssen uns hier über dasselbe kurz fassen und fügen dem auf S. 97 rc. bereits Gesagten nur das Nachfolgende hinzu.

Man unterscheidet ein mechanisches und ein judiciöses (verständiges) Memorieren. Gegen die Statthaftigkeit, ja Notwendigkeit des letzteren wird sich kaum ein beachtenswerter Widerspruch erheben. Das erstere dagegen hat seit Rousseau und bis in unsere Zeit hinein zahlreiche Widersacher gefunden. Und doch ist dasselbe gar nicht zu entbehren. Für eine Menge von Gedächtnisstoffen giebt es keine Erklärung, keine Begründung, keine Ableitung, keine Ähnlichkeiten und keine Kontraste. Dahin gehört das Heer der geschichtlichen, geographischen, naturgeschichtlichen Namen, das Heer der Jahreszahlen und Tagesdaten, die vielen Quadratmeilen- und Bevölkerungsangaben in der politischen Geographie, die vielen fremdsprachlichen Vokabeln, für die sich weder in den betreffenden, noch in anderen bekannten Sprachen irgend welche für den Schüler verwertbare Anknüpfung findet, auch so manches Wort, von welchem die Grammatik eine in keiner Weise zu begründende Regel oder Ausnahme von einer Regel mitteilt. Wird man auf allen diesen Gebieten dem mechanischen Memorieren verständigerweise nur die allernötigsten Aufgaben stellen, so kann doch kein sachkundiger Mensch leugnen wollen, daß auf die Kenntnis wenigstens eines großen Teils der hier in Betracht kommenden Wörter nicht verzichtet werden darf. Ja, wir gehen noch einen Schritt weiter und behaupten, daß es Sprüchwörter, geistliche und weltliche Lieder, Lehrgedichte, Bibelstellen giebt, in deren Tiefen erst der gereifte Mensch hinabzusteigen vermag, die aber schon junge Schüler, wenn ihnen wenigstens der Wortsinn und das allgemeine Verständnis des Inhalts vermittelt werden kann, ohne Bedenken mehr oder weniger mechanisch memorieren dürfen. Die frühe Jugend lernt gerne und leicht auswendig, und soll deshalb, wenn die Zeit es gestattet, für das reifere Alter einen gedächtnismäßigen Vorrat gediegener Weisheit und edler Poesie sammeln, an welchem sich dieses dereinst in Freude und Leid, in Furcht und Hoffnung erheben und erbauen kann.

Was die Erziehungslehre für die Behandlung der Phantasie vorschreibt; welches Verfahren sie bezeichnet, um die Schüler zur

Bestimmung von Begriffen, zur Bildung von Urteilen und Schlüssen zu befähigen, das alles können wir bei den dieser Schrift gezogenen Grenzen nicht einmal andeuten. Ebenso wenig sind wir imstande, im einzelnen anzuführen, was die Erziehungslehre für die Behandlung der Gefühle Bedeutungsvolles und Hochwichtiges fordert. Wir müssen uns auf wenige Bemerkungen beschränken.

Die menschlichen Gefühle dürfen keine größere und auch keine geringere Pflege in Anspruch nehmen, als die anderen geistigen Vermögen. Die Gefühle sind an sich urteilslos, können sich auf dunkle und gefährliche Bahnen verirren und bedürfen deshalb, wie die Triebe, der Ergänzung, Beherrschung und Leitung durch den Verstand. Dem Kopf und dem Herzen des jungen Geschlechts muß sich die Erziehung mit gleicher Liebe widmen, wenn der ganze Mensch sich harmonisch entwickeln soll. Selbst bei Mädchen würde eine vorwiegende Pflege des Gemütslebens, wie irrende Mädchenschul-Pädagogen sie fordern, auf eine ebenso einseitige und deshalb verkehrte Erziehung hinauslaufen, als wenn man bei Knaben und Jünglingen von einer veredelnden Einwirkung auf die Gefühle möglichst absehen wollte. Daß in den Mädchen das Gemütsleben von Natur vorwaltet, daß es sich dagegen in den Knaben und Jünglingen in geringerem Maße zeigt, ist kein Grund, dasselbe bei jenen besonders zu nähren und bei diesen zu versäumen; sonst müßte man bei sämtlichen Zöglingen beispielsweise die Sinnlichkeit und die Selbstsucht, die schon im Kinde mit besonderer Kraft zu Tage treten, von der christlichen Ethik aber als die eigentlichen Quellen der Sünde bezeichnet werden, besonders pflegen, und das Geistige, was im unmündigen Kinde sich nur ganz schwach äußert, unbeachtet lassen. Verschone man deshalb die Mädchen, die im Leben auch ihren Verstand und Willen werden gebrauchen müssen, deren Gemütsleben aber oft genug die beiden anderen geistigen Vermögen in schädlicher Weise zu überwuchern droht, mit einer einseitigen Gefühlspflege, und versäume man nicht, dem künftigen Manne schon in seiner Jugend jene edle Herzensbildung zu geben, welche dessen gesunde Vernunft und energischen Willen erst zum vollendeten Charakter ergänzt. Nur das ist an jener Unterscheidung richtig, daß die erziehliche Behandlung der

Gefühle bei Mädchen vielfach eine andere sein muß, als bei Knaben und Jünglingen, wie denn überhaupt einsichtsvolle Lehrer die weibliche Jugend in Lösung derselben Erziehungsaufgaben vielfach anders behandeln werden, als die männliche.

Was die Pflege der sogenannten moralischen Gefühle betrifft, so soll der Erzieher sich hüten, den eifrigen Sittenprediger zu spielen, und mit unverhohlener Absichtlichkeit in jedem Stundenpensum die Anlässe zu salbungsvollen Mahnungen und Warnungen finden zu wollen. Was der Unterricht in der Religion, in der Geschichte, in den Naturwissenschaften, in der mannigfaltigen Lektüre an Personen und Thatsachen Vorbildliches oder auch Verabscheuungswürdiges darbietet, das lasse er nur möglichst von selbst auf das Gemüt der Jugend wirken; der moralische Segen wird solchem Unterricht auf die Dauer nicht fehlen.

Das Selbstgefühl muß insbesondere bei geistig schwachen Zöglingen mit Liebe gehegt und gepflegt werden. Es ist überhaupt ein erziehlicher Fehler, wenn man die Besserung der Jugend nur mit Tadel und Strafe herbeiführen will. Es kann das Niederdrückende, Demütigende fortwährender Rüge selbst bei begabten und willigen Schülern geradezu zur Kraftzerstörung werden, während Worte freundlicher Aufmunterung dem schon ermattenden Ringen einen neuen Sporn geben, neue Schwingen verleihen. Wie muß erst das ehrliche, treue Streben der minder Begabten und der Ängstlichen immer wieder mit dem Morgentau des Vertrauens auf ihren guten Willen und der lobenden Anerkennung auch bescheidener Leistungen erfrischt, ihre Selbstachtung dadurch vermehrt, ihr Selbstgefühl gehoben werden!

Die Vaterlandsliebe darf nicht auf Kosten der Wahrheit, der Gerechtigkeit, der Billigkeit gepflegt werden. Es kann im späteren Leben nur zu schweren Enttäuschungen führen, wenn man dem Schüler an der eigenen Nation alles lobt, an den anderen möglichst alles tadelt. Auch an fremden Völkern, selbst an den uns feindlich gesinnten, ist das zweifellos Gute freimütig anzuerkennen. Es muß doch zu denken geben, daß für den Stifter unserer Religion eine Trennung der Menschen nach Nationen gar nicht zu bestehen scheint. An dem Haß seines Volkes wider die Räuber seiner politischen Freiheit nimmt er keinen Anteil; er heißt

dem Kaiser geben, was des Kaisers ist; die Schriften seiner Apostel predigen wiederholt Gehorsam gegen die römische Obrigkeit; das Musterbild der Barmherzigkeit zeigt er, der Jude, in einem Samariter, und die allgemeine Menschenliebe macht er zum ersten Gesetz seines Reiches. Dieser Kosmopolitismus unseres Herrn findet in unserer Zeit in Millionen christlicher Herzen den lautesten Wiederhall. Zahlreiche Angehörige eines Volkes haben in anderen Ländern sich eine neue Heimat geschaffen, finden in denselben ihren Lebensunterhalt und genießen den Schutz ihrer Gesetze. Die in ungeahnter Weise vermehrten Verkehrswege und Verkehrsmittel, die fortschreitende Kenntnis der fremden lebenden Sprachen, der wachsende Austausch der materiellen und geistigen Güter entfernen immer mehr die Schranken, welche die Völker noch von einander trennen. Zweifellos geht ein mächtiger Zug durch die Menschheit zu engerer Vereinigung ihrer Glieder, zur Aufhebung der in ihrer Mitte gezogenen natürlichen und künstlichen Grenzen.

Diesem schönen, zugleich den höchsten Zwecken unserer heiligen christlichen Religion dienenden Streben stellt sich gerade in unserer Zeit ein neues politisches Evangelium entgegen; es ist der geschichtlich gewordene, aber durch Fanatiker und Schwätzer unnatürlich gesteigerte Gegensatz der Nationalitäten, in welchem sich die Völker nach ihrer Abstammung und Sprache spröde von einander sondern, gewisse Reiche sich mehr um das, was auswärts vorgeht, als um ihre eigenen Angelegenheiten bekümmern, lieber andere Völker unter ihre Macht beugen und in ihrer Entwickelung stören, als die eigenen unvollkommenen Zustände bessern wollen, ihre Ehre mehr in der Aufstellung großer Kriegsheere und in drohender Sprache wider friedsame Nachbarn, als in geistigen und sittlichen Eroberungen, die der ganzen Menschheit zu gute kommen, suchen. Unser deutsches Volk ist im Westen und Osten von solchen „bösen Nachbarn" bedroht, und sein treuer Bundesgenosse im Südosten sieht bei seinen kleinen Stämmen den Nationalitätstaumel in voller Thätigkeit, alte segensreiche Bande zu lösen und die Herrschaft über die zu erstreben, welche ihnen geistig überlegen sind. Wie die politischen Verhältnisse stehen, so muß der Deutsche sich gerade in unseren Tagen ganz besonders „ans Vaterland, das teure, anschließen, und es fest halten mit seinem ganzen Herzen";

an der Pflicht, für die Ehre und Unabhängigkeit unseres Volkes, wenn sie in Gefahr sind, Gut und Blut zu opfern, kann gerade gegenwärtig am wenigsten gerüttelt werden.

Hüten wir uns aber auch selbst vor der Überspannung des Nationalitätsbegriffes; bewahren wir auch unsere Jugend vor einem einseitigen Patriotismus. Lehren wir sie, daß nach göttlicher Ordnung die Menschheit sich in bestimmt von einander unterschiedenen Völkern darstellt, deren jedes seinen eigenen Beitrag liefern muß zur Lösung der Gesamtaufgabe unseres Geschlechts, deren jedes also auch die zweifellose Berechtigung zu einem selbständigen, unabhängigen, besonderen Dasein besitzt. Mit wachsender Reife werden die Schüler auch gerne vernehmen, worin im einzelnen die Vorzüge und die eigentümlichen Kulturaufgaben der verschiedenen Völker bestehen. Eine solche Betrachtungsweise weckt und nährt die Liebe zum Vaterlande, giebt aber zugleich auch einen freien, wohlwollenden Blick auf die besonderen Gaben und Leistungen anderer Völker und ein milderes Urteil, ja selbst Lust zu wohlwollender Verständigung, wo die letzteren in allzuscharfer Ausprägung ihres Wesens oder in zu starkem Selbstbewußtsein uns grollen und drohen. Solche Anschauungsweise wird, wenn sie in die Seele schon der Jugend gepflanzt ist, auch anderen Nationen um so nachahmungswerter erscheinen, je mehr die gewaltige Waffenrüstung, in welche die tonangebenden Völker der Gegenwart sich kleiden, das Mark ihrer Länder aufzehrt, den großen Friedensarbeiten die Kräfte von Hunderttausenden rüstiger Männer entzieht und edlen Bestrebungen und berechtigten Bedürfnissen auf allen Gebieten des geistigen Lebens die notwendigsten Hilfsmittel schmälert.

Ein wichtiges und reiches Gebiet der Erziehungslehre stellt sich uns ferner in der erziehlichen Einwirkung auf die Triebe der Jugend dar. Hier kommt für das Studium des künftigen Lehrers in erster Linie der Nachahmungstrieb in Betracht. Es ist bekannt, mit welcher Kraft derselbe schon in der zartesten Jugend auftritt, wie wenig man demselben aber oft Rechnung trägt, und wie durch ungeeignete Leitung und schlechten Umgang den Kindern schon in den ersten Lebensjahren das Gift böser Sitten und Gewohnheiten eingepflanzt werden kann. Der Lehrer sieht sich deshalb

dem Nachahmungstrieb der Jugend gegenüber vor eine ganz besonders ernste Aufgabe gestellt. Er muß seinen Schülern nicht bloß gute Vorbilder zur Nachahmung und Nacheiferung geben, sondern muß auch böse Beispiele, wenn sie nicht zweifellos abschreckend wirken, möglichst ferne halten. Selbst berühmte Männer können dem Schüler durch gewisse Züge ihres Charakters oder ihrer Geschichte böse Vorbilder werden. An Alkibiades ist wenig, an Alexander dem Großen nicht alles zu loben. Manche Knaben werden geneigt sein, ähnliche Streiche zu machen, wie der unbedachte Lehrer sie ihnen aus dem Jugendleben des ersteren sehr anziehend zum besten giebt, und in dem Urteil des einen oder anderen erwachsenen Schülers mag die Trunksucht an ihrer Abscheulichkeit verlieren bei dem Gedanken, daß sein hochgefeierter Makedonierkönig ihr ergeben war. Geradezu sinnlos ist es, wenn Väter vor ihren Kindern, Lehrer vor ihren Schülern mit ihren eigenen Jugendstreichen prahlen.

Auch gegen die Mode muß eine einsichtsvolle Erziehung Stellung nehmen, besonders in der Mädchenschule. Die Somatologie lehrt, daß die Kleidung neben der gesundheitlichen auch ihre ästhetische Bedeutung hat, daß sie, ohne zum Putz zu werden, doch wo möglich den Forderungen der Schönheit Genüge thun soll. Es ist aber bekannt, daß die Mode diesen oft sehr wenig Rechnung trägt, daß sie vielmehr auch das Häßliche, selbst das Unanständige aufbringt, wenn es nur neu und auffallend ist. Auf die Schmach, die besonders der weibliche Teil des deutschen Volkes sich anthut, indem er die Gesetze des Geschmackes und des Anstandes aus der politisch und sittlich tief gesunkenen Hauptstadt unseres westlichen Nachbarvolkes bezieht, kann hier nur kurz hingedeutet werden. Die Schule aber hat sich an dem Kampf wider diese schnöde Abhängigkeit so lange zu beteiligen, bis dieselbe völlig beseitigt ist, wenn sie ihn auch nur mit großer Vorsicht führen darf, und das plumpe Vorgehen eines taktlosen Lehrers hier unter Umständen mehr verderben, als bessern kann.

Der Hauptgegenstand der Nachahmung muß für unsere Jugend der Erzieher selbst sein. Seine ganze äußere Erscheinung, seine Sprache und seine Schrift, die Treue und Gewissenhaftigkeit seiner Amtsführung im großen wie im kleinen, seine Liebe

zu allem Guten und Schönen, der Reichtum und die Gediegenheit seiner Kenntnisse, sein Verhalten im Privat- und im öffentlichen Leben, vor allem sein warmes Herz für die ihm anvertraute Jugend, sein in der Strenge wie in der Milde gleich sichtbar zu Tage tretendes Wohlwollen, das alles muß seiner jungen Schar immerdar belehrend, berichtigend, bessernd, ermahnend, erhebend vor Augen stehen, mit freundlicher Nötigung sie auf den Weg der Vervollkommnung führen und fest auf demselben leiten; noch in späten Zeiten wird dann sein Bild als ein freundlicher Stern am Himmel ihrer Erinnerung erscheinen.

Möge aber der Lehrer auch nicht müde werden, unter seiner Schülerschaft selbst recht würdige Gegenstände der Nachahmung zu erziehen; möge er die älteren zu schönen Vorbildern der jüngeren machen; möge er einen guten Klassengeist schaffen, der selbst die Leichtfertigsten und Trägsten unter seinen wohlthätigen Zwang nimmt; möge ernstes Streben und gesittetes Verhalten, sich mitteilend, von den obersten Stufen herab bis zu den untersten dringen: dann hat der Nachahmungstrieb in der Schule sein Höchstes und Bestes geleistet und ist zum Segen geworden in die Nähe und in die Ferne.

Dem Nachahmungstrieb an Bedeutung gleich ist der Ehrtrieb. Die erziehliche Behandlung desselben ist nicht leicht, die Pflicht des künftigen Schulmanns, sich mit dem, was gediegene Pädagogen über denselben gelehrt haben, wohl bekannt zu machen, deshalb eine besonders große. Man weiß, wie durch übertriebene Nährung und Kräftigung dieses Triebes die Ehrliebe zur Ehrsucht gesteigert, der Mensch zu thörichter Selbstüberhebung, zu roher Verachtung seiner Mitmenschen verleitet werden kann, wie der Ehrgeizige mit Neid und Mißgunst auf die Vorzüge und Tugenden selbst seiner Freunde blickt. Andererseits ist die Selbstachtung ein hohes Gut, ein Mensch ohne Ehrgefühl verächtlich, ein Schüler, der gegen Lob und Tadel gleichgültig ist, für Erziehung und Unterricht bereits halb verloren. Die Schule hat hier eine um so schwierigere Aufgabe zu lösen, als das Elternhaus ihr die Kinder nicht selten im Punkt der Ehrliebe entweder schon allzu anspruchsvoll oder völlig vernachlässigt zusendet und ihr nicht immer eine verständige Unterstützung leiht. Allerdings wird auch von Familien

nicht ohne Grund über die Untergrabung des Ehrgefühls ihrer Söhne und Töchter durch taktlose oder aller Selbstbeherrschung entbehrende Lehrer geklagt.

Es ist zweifellos, daß der Mensch das Gute an sich lieben und schätzen, den Besitz eines nützlichen und gesunden Wissens im Interesse der eigenen sittlich-geistigen Bildung erstreben muß, daß aber derartige Belehrungen und Erinnerungen erst bei reiferen Schülern Eindruck zu machen, bei jüngeren meist unverstanden zu verklingen pflegen. Man wird sich in die Thatsache zu finden und mit derselben zu rechnen haben, daß die letzteren im Lernen wie im sittlichen Verhalten durchweg zunächst den Lehrer, sodann die Eltern, Verwandten, und Mitschüler ins Auge fassen. Der Lehrer hat deshalb schon den besten Teil seiner Einwirkung auf die Schüler verloren, wenn sein Urteil ihnen nicht mehr besonders hochsteht, wenn sein Lob und sein Tadel für sie nicht mehr von ganz besonderem Gewicht sind. Er muß vielmehr imstande sein, das volle Schamgefühl eines fähigen Schülers zu erwecken, der durch schwache Leistungen oder ungeziemendes Betragen seine Unzufriedenheit auf sich zieht. Wer sich in seiner Jugend nicht schämen gelernt hat, dessen Ehrliebe dürfte auch in späteren Jahren nicht besonders groß sein. Dagegen kann ein unbedachter Lehrer das Ehrgefühl unbegabter Schüler geradezu ertöten, wenn er ihnen eine verachtende Behandlung widerfahren läßt für Leistungen, die sie besser zu liefern außerstande sind. Hier sind selbst bei schwachen Versuchen ermunternde Worte zu sprechen und der gute Wille anzuerkennen; das giebt Selbstvertrauen und pflegt und mehrt die Ehrliebe auf die Zeit hin, wo sie zu des Menschen edelsten Gütern gehört.

Die reifere Jugend unterweise man, daß der Wert unserer Handlungen, also auch die Ehre, deren wir uns durch dieselben würdig machen, zumeist durch den Wert bedingt ist, den sie für unsere Mitmenschen haben, durch die günstige Einwirkung, die sie auf das Wohl der Gesamtheit üben; daß aber der Wert des Beifalls, den Menschen uns spenden, nach dem Wert dieser selbst bemessen werden muß, und daß deshalb immer die Anerkennung und das Lob der Besseren zu erstreben ist.

Vor allem warne man die Jugend, ihre Ehre in der Übung nichtiger oder gar verwerflicher Dinge zu suchen, wo dann der Beifall immer nur von Unwürdigen gezollt wird. Eine Menge von läppischen Gewohnheiten oder knabenhaften Streichen, welche heutzutage bei Jünglingen, selbst bei Männern in Übung sind, laufen auf Großthuerei hinaus, der ein falsches Ehrgefühl, die Rücksichtnahme auf das wertlose Urteil leichtfertiger oder gar sittenloser Freunde und Genossen zu Grunde liegt. Hierher gehört auf Universitäten so manche Unterhaltung von zweifelhafter Güte, das Prahlen mit der eigenen Unwissenheit, der unmäßige Bier- oder Weingenuß, das zur Tollheit gesteigerte Vortrinken, die Ritterlichkeit des Kollegienschwänzens und systematischen Müßigganges, die Tragikomik der Duelle. Hier wird durch falsche Ehrliebe manches Talent und manche Kraft geknickt, die dem Vaterland und der Menschheit später zum Segen gereichen sollten. Es ist die Pflicht der Gymnasien besonders in den letzten Semestern, ihren Zöglingen den Begriff wahrer Ehre richtig zu stellen. Lehrer, welche sich durch ihre gesamte Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit das Vertrauen ihrer Schüler gewonnen, und die es selbst erfahren haben, daß die echte akademische Freiheit in ganz anderen Dingen besteht, als den eben genannten, können und müssen hier warnen und retten. Daß in erster Linie ihre eigene Persönlichkeit, sodann aber edle Männer und Frauen, welche im großen oder im kleinen Wohlthäter und Segensspender der Menschheit gewesen sind, und von denen die Lektüre wie die Geschichte Kunde giebt, den Schülern auch in der Frage der Ehrliebe lebendige Vorbilder sein sollen, braucht kaum bemerkt zu werden.

Die erziehliche Einwirkung auf die Triebe ist bereits ein wichtiger Teil der Bildung des vollkommenen Willens und des tugendhaften Charakters, letzterer als Verbindung guter, gesunder Grundsätze mit festem Handeln nach denselben gedacht. Daß der tugendhafte Charakter, in welchem das klare Denken und das reine Fühlen mit enthalten sind, den höchsten Stand der geistig-sittlichen Vollkommenheit bezeichnet, welchen der Mensch überhaupt erreichen kann und nach welchem er streben soll, ist nicht zu bezweifeln. Eine andere Frage ist es aber, ob die Schule

hoffen darf, diese menschliche Vollkommenheit als Ziel ihrer unterrichtlichen und erziehlichen Thätigkeit mit ihren Zöglingen zu erreichen. Wir müssen, wenn wir die Natur der Schüler, das Lebensalter, in welchem sie die durchlaufenen Anstalten verlassen, endlich die unterrichtenden und erziehenden Kräfte, über welche unsere höheren Lehranstalten verfügen in Betracht ziehen, diese Frage mit „nein" beantworten.

Goethe sagt in seinem Tarquato Tasso:

Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.

Dabei wird es auch wohl bleiben. Die Schule aber ist kein Strom der Welt und wird es nie werden. Der Unterricht, der in einem gesunden Schulleben allerdings in dem speciellsten Dienste auch der Charakterbildung steht, kann bis zum Ende selbst neunklassiger höherer Lehranstalten doch nur Bruchstücke der wesentlichsten die Charakterbildung fördernden Lehrgegenstände mit den Schülern treiben. Und wie viele Erzieher wollen behaupten, daß sie es mit sich selbst zur vollkommenen sittlichen Freiheit und zum tugendhaften Charakter gebracht haben. Wenn es daher in dem sonst vortrefflichen Schwarz-Curtmannschen „Lehrbuch der Erziehung", I. Teil § 106 heißt: „Die Pädagogik hat ihr Ziel verfehlt, wenn es ihr nicht gelingt, den Willen (der Schüler) zur sittlichen Freiheit zu erziehen. Die höchste Ausbildung des Intellekts ist dann nichts weiter als die gefährlichste Mißbildung", so ist das eine der argen Übertreibungen, welchen wir öfters gerade im Unterrichtswesen begegnen.

Soll ferner auch bei der ungeheuern Mehrheit der Schüler, welche schon zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr ihre Lehranstalten verläßt, um ins Berufsleben überzutreten, am Ende ihrer Schulzeit die sittliche Freiheit und der tugendhafte Charakter erzielt sein? Oder sollen es nur die studierten Leute, also ein schwacher Bruchteil der Menschheit, so weit bringen? Die Weltgeschichte giebt uns nur von einem vollendeten tugendhaften Charakter Kunde; diejenigen aber, welche sich wenigstens annähernd einen solchen errungen haben, finden sich unter den Niedriggeborenen wie unter den Hochgeborenen, unter den Ungelehrten wie unter den Gelehrten, unter Handwerkern und Bauern wie unter Groß-

industriellen und hohen Staatsbeamten. Sie alle hat der Hauptsache nach das Leben zu dieser erhabenen geistig sittlichen Stufe der Bildung emporgearbeitet; dieses ist und bleibt die eigentliche Charakterschule, welche auch Tausende solcher Männer und Frauen, menschlich verstanden, zu tugendhaften Charakteren geschmiedet hat, deren Fuß nie in eine Unterrichtsanstalt getreten ist.

Die Pädagogik ist eine durchaus praktische Wissenschaft; sie knüpft, wo sie an der Jugend wirklich arbeitet, überall an thatsächlich Gegebenes an; ihre Thätigkeit ist deshalb ein stetes Ringen mit menschlichen Mängeln und Gebrechen, mit Hemmungen und Hindernissen jeder Art, und bei dem besten Willen der Lehrenden und Lernenden werden die besten Erfolge immerdar Stückwerk bleiben. Der genialste und zugleich treuste Schulmann, der mit dem Studium der Wissenschaften allezeit das seiner Schülerseelen verbindet, und der am Abend seines Berufslebens auf eine reich gesegnete Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit zurückschaut, wird sich nicht vermessen zu behaupten, daß er auch nur einen seiner Zöglinge zu sittlicher Freiheit und zu einem tugendhaften Charakter, diese Worte im strengen Sinne genommen, herangebildet habe.

Dieser Sachlage hat aber der gesamte erziehliche Unterricht Folge zu geben. Gewiß muß derselbe neben der Verstandes- und Gemütsbildung auch auf Veredlung und Kräftigung des Willens hinwirken, darf aber, wie bei jenen beiden Thätigkeiten, nicht vergessen, daß die Schule nichts Fertiges liefern kann, daß ergänzend, teilweise berichtigend das Leben folgt, ja daß selbst dieses nicht hoffen darf, Vollendetes zu erzielen. Der Lehrer darf sich bei der Fehlbarkeit alles Sterblichen ohne Erröten gestehen, daß auch er nicht vollkommen ist; er muß auch die natürliche Unvollkommenheit, ja die große Fehlbarkeit seiner Schüler, welche die besten Erziehungsgrundsätze nicht so schnell aus der Welt schaffen werden, immer wieder in seine Berechnungen aufnehmen. Der Unterricht muß sich des falschen Scheines entkleiden, als wolle er mehr, als er in Wirklichkeit kann; der Lehrer wird dann leichter Geduld und Nachsicht üben, und an seiner Milde werden auch die Schüler Mut und Selbstvertrauen gewinnen.

Es drängen sich hier aber noch andere Erwägungen auf. Daß nämlich die sittliche Freiheit des Willens und der tugendhafte Charakter das eigentliche Ziel aller Erziehung sein müsse, hat zum erstenmal in ganzer Bestimmtheit und Schärfe Herbart ausgesprochen. In seiner „allgemeinen Pädagogik" lehrt er im einzelnen die Wege, auf welchen, und die Mittel, mit welchen dieses Ziel erstrebt werden muß. Wer sich indes mit dieser gedankenreichen, in sich wohl gegliederten und fest zusammengeschlossenen Schrift bekannt und vertraut gemacht hat, der wird, wenn er im Unterrichts- und Erziehungsfach nicht geradezu ein Neuling ist, zugeben müssen, daß die hier gegebenen Anweisungen sich nur bei einer beschränkten Zahl von Zöglingen gebrauchen lassen. Ein ganzes Heer der feinsten Bemerkungen, deren Befolgung für die Bildung des sittlich freien Willens und des tugendhaften Charakters dem Verfasser als unerläßlich erscheint, passen nur für die Privaterziehung, sind in der öffentlichen Schule und hier wieder insbesondere bei der großen Menge der Mittelschlags- und der ganz unbedeutenden Schüler gar nicht zu verwerten. Wird ferner selbst von dem Übrigen manches nur bei der besseren Gattung von Schülern noch auf dankbaren Boden fallen, bei der schlechteren aber keinerlei Empfänglichkeit mehr finden; wird sich das Verständnis für die auf Charakterbildung hinzielende Belehrung, die Hingebung an die diesem Zweck dienende Leitung in allmählicher Abschwächung von den bildsamsten Zöglingen hinab bis zu den unbildsamsten abstufen, so muß auch die so gewonnene sittliche Willensstärke gerade wie die Ergebnisse der erziehlichen Behandlung des Erkenntnis- und des Gefühlsvermögens bei den verschiedenen Zöglingen eine verschiedene sein.

In Wirklichkeit ist nun das Gebiet, auf welchem der künftige niedere Mann seinen sittlich freien Willen, seinen tugendhaften Charakter zu bethätigen Gelegenheit und Anlaß findet, ein so enge begrenztes, daß er die zahlreichen komplizierteren Erziehungsgesetze unseres großen Philosophen und Pädagogen, welche dem besagten Zwecke dienen sollen, entbehren kann, und daß sich die Schule bei ihm auf diejenigen Belehrungen und Anleitungen beschränken darf, welche ihm in seinem beruflich und bürgerlich bescheidenen Dasein für die Bekundung seiner sittlich freien Persönlichkeit die notwendigen Vor-

aussetzungen beschaffen. Zu diesen letzteren gehört aber in erster Linie die Möglichkeit einer ehrbaren, wenn auch anspruchslosen Existenz. Der Mensch, welcher sich aus eigener Kraft ernähren und kleiden, auch seine Familie unterhalten kann, der sich nicht zu bedenklichen Mitteln gedrängt sieht, um sich durchs Leben zu schlagen, wird sich in dieser seiner Selbständigkeit der Regel nach im Verkehr mit seinen Mitmenschen mehr für das Gute, als für das Böse entscheiden und sich in dieser Wahl auch beharrlich und standhaft zeigen, während Unsicherheit der Existenz, wohl gar Nahrungssorgen und Entbehrung des Notwendigsten mit ihrem Gefolge von Unreinlichkeit, Unordnung, Krankheit, häuslichem Zwist dem Menschen leicht jeden sittlichen Halt nimmt und ihn der Versuchung, der Verführung, dem Laster preisgiebt. Zur Begründung eines selbständigen, wenn auch beschränkten Daseins gehört aber in erster Linie ein gesundes Elementarwissen. Die Volksschule wird deshalb die sie besuchenden Knaben und Mädchen dann am sichersten zu einer ihrer künftigen Lebensstellung entsprechenden sittlichen Freiheit heranbilden, wenn sie dieselben im Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen tüchtig und fertig macht. Lehrt sie dann der übrige Unterricht noch, was recht und unrecht ist, macht sie insbesondere der Religionsunterricht mit Gott bekannt und dessen Veranstaltungen zur Erlösung und Beglückung der Menschen, so hat die Schule an ihnen ihre Pflicht erfüllt und auch zur Bildung des tugendhaften Charakters in den einfachen Formen, in welchen er hier überhaupt auftreten kann, das ihrige gethan.

Reicher und mannigfaltiger gestaltet sich in der Regel das spätere praktische Leben der Schüler, welche höhere Lehranstalten besuchen. Bei ihnen tritt zur Begründung einer ihren Anlagen, ihren Familien- und Vermögensverhältnissen entsprechenden Existenz die Beschaffung eines umfassenderen Wissens, u. a. die Erlernung fremder Sprachen, als Notwendigkeit auf. Man verhehle sich nämlich nicht, daß auch bei dieser Menschengattung gerade wie bei der eben besprochenen eine Grundvoraussetzung des tugendhaften Charakters eine vor allem ihrem speziellen Beruf dienende gesunde Schulbildung ist, daß ihnen ein fröhlicher Unabhängigkeitssinn, ein energisches Eintreten für Wahrheit und

Recht nur dann eigen sein kann, wenn sie etwas Tüchtiges gelernt haben und infolge dessen das erhebende Bewußtsein in sich tragen, ihrer Stellung ganz und voll gewachsen zu sein; wenn sie sich mit ihrem Wissen und Können einen Beruf erarbeitet haben, welcher sie und die Ihrigen ernährt; wenn sie aus beiden Gründen sich der Achtung ihrer Mitmenschen erfreuen; wenn das Bedürfnis fremder Hülfe sie nicht unfrei, das Bewußtsein unzureichender Kenntnisse sie nicht scheu und unsicher macht. Nicht wesentlich anders wird es mit dem weiblichen Geschlechte sein.

Wir stehen hier einem immer wieder mit großer Ernsthaftigkeit auftretenden Vorurteil gegenüber, welches vor allzu hoher Wertschätzung der intellektuellen Bildung glaubt warnen zu müssen, weil die letztere in ihrer Einseitigkeit dem Besitzer wie der Gemeinschaft, in welcher er sich bewegt, sittliche Gefahren bringe. Diese Befürchtung wird durch die Erfahrung nicht bestätigt. Daß der Charakter gerade der Gelehrten zu wünschen übrig lasse, ist nicht im geringsten erwiesen; daß es unter denselben zu jeder Zeit eine Menge vortrefflicher Menschen gegeben hat, ist zweifellos. Ernste Studien fordern die Willenskraft heraus und sind schon hierdurch charakterbildend; sie mögen hier und da trocken sein, so haben sie doch immer etwas Gesundes an sich und gewähren ihren Pflegern die lauterste Befriedigung; sie fördern die Wahrheit und wirken energisch mit an der Vervollkommnung der Menschheit. Sie wecken keine bösen Triebe, regen keine verderblichen Leidenschaften auf, schädigen niemanden. Nicht den Schülern, welche lernen, sondern denjenigen, welche nicht lernen, stellt man für die Zukunft sittliches Verkommen in Aussicht. Die Gaunerstreiche, von welchen unsere Tagesblätter berichten, werden nicht in der Schule gelehrt, und eine Statistik der Betrüger und Fälscher würde zweifellos nachweisen, daß sie auf den Schulbänken nicht die Denker und Lerner, sondern die Träumer und Faulenzer gewesen sind. Gewiß sollen Unterricht und Erziehung in möglichster Harmonie das Erkenntnis-, das Gefühls- und das Willensvermögen pflegen; aber sie werden es nicht hindern, daß man in alle Zukunft Verstandes-, Gemüts- und Willensmenschen unterscheidet, daß die einen sich mit Vorliebe der Erwerbung von Kenntnissen widmen, andere, darunter die Künstler, sich vorzugs-

weise dem Gefühlsleben zuwenden, wieder andere auf irgend einem praktischen Arbeitsgebiete ihre geistigen oder materiellen Kräfte rühren, im Kampfe mit Schwierigkeiten und Hemmnissen ihren starken Willen zu bethätigen suchen. Aber allen Menschen, die auf eigenen Füßen stehen wollen, ist in erster Linie ein gewisses Maß des Wissens notwendig; wer sich dasselbe in seiner Jugend nicht aneignet, der hat dies in seinem späteren Leben zu bereuen.

Sehen wir aber näher zu, so schließt die Pflege des Erkenntnisvermögens die des Gefühls- und Willensvermögens, wenn der Unterricht der rechte ist, durchweg in sich; ja bei weitem die meisten Gelegenheiten und Anlässe, auf die verschiedenen Gefühle und Triebe der Jugend erziehlich einzuwirken, bietet dem Lehrer die Beschäftigung mit den verschiedenen Lehrgegenständen dar. Auch Herbart gesteht, daß die „Erfahrung" und der „Umgang" der Zöglinge, an welche beide alle Erziehung ursprünglich anknüpfen müsse, sich nur aus dem Unterricht ergänzen lassen.

Wir haben somit klargestellt, daß die Erziehung sich nicht vermessen darf, schon die Jugend zum Besitz der vollkommenen sittlichen Freiheit und eines wirklich tugendhaften Charakters führen zu wollen; daß die beiden auch in ihrer Beschränktheit je nach der gesamten geistigen und materiellen Natur der Zöglinge sich in einer großen Verschiedenheit darstellen; daß eine möglichst sichere und freie Lebensstellung durchweg eine Grundvoraussetzung jeder erfolgreichen Charakterbildung ist; daß jene selbst aber der Regel nach ein gewisses Maß des Schulwissens zur Voraussetzung hat.

Die Schule besitzt aber Mittel, auf den Willen der Zöglinge auch direkt erziehlich einzuwirken und den Unterricht in seiner charakterbildenden Thätigkeit aufs wirksamste zu unterstützen. Ja, von diesen Mitteln wird eine verständige Erziehung um so mehr gerne Gebrauch machen, als sie dem Unterricht selbst die sicherste und bedeutendste Förderung zu geben imstande sind.

Herbart lehrt eine zweifache Einwirkung auf den Willen des Zöglings; die eine nennt er Regierung, die andere Zucht. Die erstere hat unter Umständen auch mit Zwangsmitteln die Hindernisse und Störungen zu beseitigen, welche die Unarten

der Zöglinge, wie Mutwille, Eigensinn, Zanksucht u. s. w., dem Unterricht und der Erziehung bereiten. Die Zucht ist die eigentliche Erziehung mit ihren mannigfaltigen geistigen und sittlichen Einwirkungen. Auch andere Pädagogen teilen uns wichtige Anweisungen zur erziehlichen Thätigkeit an der Jugend mit. So stellt Niemeyer vortreffliche „allgemeine Grundsätze der sittlichen Erziehung“ auf, die er ebenso vortrefflich näher erläutert. Daß er sich in denselben mit den Herbartschen Gedanken vielfach begegnet, haben beide Männer freudig anerkannt. Er lehrt u. a.: „Je heiterer und froher man die Kinder erhalten kann; je ununterbrochener die Jugend beschäftigt wird; je weniger die Jugend sich selbst überlassen bleibt und je mehr die Aufsicht dabei doch so beschaffen ist, daß die Kinder sie nicht merken, ja daß sie dieselbe sogar wünschen, indem sie sich darunter besser befinden: desto mehr Böses wird gehindert, desto mehr Gutes gefördert“. „Je mehr sich Kinder frei fühlen; je weniger also Äußerungen in Worten und Handlungen durch eine Menge von Verboten und Geboten eingeschränkt werden: desto früher entwickelt sich in ihnen ein sittlicher Charakter. Je weniger man seinen Zöglingen Vertrauen zeigt, desto weniger werden sie auch leisten.“

Daß eines der erfolgreichsten Zuchtmittel ein guter Unterricht ist, wird allgemein anerkannt; auch darüber herrscht Übereinstimmung, daß die Gebote und Verbote, wann und wo sie nicht zu entbehren sind, im Inhalt durchaus verständlich, im Wortlaut möglichst kurz sein, daß ihre Beobachtung zwar mit Ernst gefordert, Kleinlichkeit und Peinlichkeit aber dabei vermieden werden, im ganzen auch bei Fehltritten der Jugend der Geist edler Menschlichkeit herrschen muß.

Ganz Vorzügliches sagt Niemeyer im § 64 seiner Erziehungslehre über die Gewöhnung, und zwar zur „Reinlichkeit, Ordnung, Schamhaftigkeit, Mäßigkeit, Bescheidenheit, Nachgiebigkeit, Ausdauer, Geduld rc.“ „Was an dem allen anfangs fast nur ein mechanisches Handeln aus früher guter Gewöhnung ist, wird nach und nach Bedürfnis, geht ins Handeln aus Grundsätzen über und wird das Produkt freier Selbstthätigkeit.“

Gleich ausgezeichnet ist, was derselbe hervorragende

Pädagoge in § 66—69 inkl. seiner Erziehungslehre über Lohn und Strafe sagt. Jeder Lehrer sollte das auswendig wissen wie die 10 Gebote. Wie der Erzieher die Reinlichen und die Schmutzigen, die Verträglichen und die Unverträglichen, die Gefälligen und die Ungefälligen, die Verschwiegenen und die Ausplauderer, die Wahrhaften und die Lügner, die Offenhandelnden und die Listigen, die Leckerhaften, die Schulkranken, die Bescheidenen und die Unverschämten, die Fleißigen und die Trägen, die ihre Freiheit Mißbrauchenden, die Freudenstörer behandeln soll und so manches andere kann richtiger und treffender und zugleich kürzer nicht gezeigt werden.

Es ist eine traurige Wahrheit, daß es Tausende von Lehrern giebt, die im Besitze des Rechtes zu belohnen und zu bestrafen sind, die tagtäglich beides und besonders das letztere üben, aber über die tieferen Zwecke des Belohnens und des Bestrafens, über die Frage, in welchen Fällen, wann, wo und wie sie auszuführen sind, über die Notwendigkeit, die körperliche und die geistige Beschaffenheit, das Lebensalter, das Geschlecht der Zöglinge dabei wohl zu erwägen, Unaufmerksamkeit, Trägheit, Trotz, Roheit, Schwatzhaftigkeit, wiederholtes Zuspätkommen sehr verschieden von einander zu bestrafen, den bloßen Tadel, die Absonderung in der Klasse, das Nachsitzen, die körperliche Züchtigung bei ganz verschiedenen sträflichen Begehungen und Unterlassungen anzuwenden, noch nie eine belehrende Schrift gelesen, noch nie einen belehrenden Vortrag gehört, kaum je selbst nachgedacht haben. Wie kann man sich da wundern, wenn auf diesem wichtigen und so äußerst schwierigen Gebiet der erziehlichen Einwirkung auf die Jugend fort und fort aufs sträflichste fehlgegriffen wird! So äußerlich diese Zuchtfrage an sich auch erscheinen mag, so im Guten oder im Bösen erfolgreich greift sie in das ganze Unterrichts- und Erziehungsgetriebe jeder Lehranstalt ein, und niemand sollte hier Lob und Tadel, Lohn und Strafe auszuteilen befugt sein, der diese Erziehungsmittel nicht eingehend studiert hat und nun weiß, was er wenigstens in den gewöhnlichen und immer wiederkehrenden Disziplinarfällen thun oder lassen muß.

III. Geschichte der Pädagogik.

Nachdem wir von dem künftigen wissenschaftlichen Lehrer ein gründliches Studium der Unterrichtsgegenstände, welche auf höheren Lehranstalten betrieben werden, sodann der Unterrichtslehre und zwar der allgemeinen (Didaktik) und der besonderen (Methodik), ferner der Ethik und der Anthropologie als der Grundlagen der Erziehungskunde, endlich der letzteren selbst gefordert haben, stehen wir vor der Frage, ob wir auch noch die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik von ihm fordern dürfen oder gar müssen.

Nun stellen die genannten Disziplinen allerdings ein so gewaltiges Wissensgebiet dar, daß es auf den ersten Blick bedenklich erscheinen möchte, ihm die Einprägung einer nicht geringen Anzahl neuer Namen und Thatsachen zur Pflicht zu machen. Auch müssen ihn die oben bezeichneten Studien in den Besitz der für den künftigen Lehrer notwendigen Wissensschätze so sicher und zweifellos gesetzt haben, seine Vertrautheit mit dem Wesentlichen aus dem gesamten Unterrichts- und Erziehungswesen muß eine so lückenlose sein, daß die Geschichte der Pädagogik kaum noch imstande sein sollte, seinem Wissen und Können irgend Wichtiges und Bedeutsames hinzuzufügen.

Gleichwohl gilt es bei Sachkundigen für unbestreitbar, daß der künftige Lehrer auch mit diesem Teil der Pädagogik bekannt werden muß. In Wirklichkeit wird er auch selbst schon wünschen, von seiner eigentlichen Berufswissenschaft die geschichtliche Entwickelung wenigstens den Hauptzügen nach zu betrachten, zu erfahren, was auf diesem für die ganze

Kultur der Menschen so hochwichtigen Gebiet bei den hervorragenderen Völkern der Vergangenheit und Gegenwart geforscht, Gutes und Böses geschaffen worden ist. Haben doch Unterricht und Erziehung das, was einzelne bedeutende Persönlichkeiten auf dem Gebiete des geistigen Lebens Großes, Licht-, Wahrheit-, Tugend-, Segenspendendes, auch Irriges, Verfehltes, Schädliches neu lehrten und verkündeten, der Gesamtheit vermittelt, und findet doch infolgedessen die Kulturgeschichte in der Geschichte der Pädagogik ihre notwendigste Ergänzung. Zudem läßt uns die letztere in das eigenste Leben und Thun der hervorragenden Pädagogen die lehrreichsten Blicke werfen, zeigt, was Mut, Ausdauer, Gottvertrauen vermögen, wie bei jenen durchgängig das treibende Element die Liebe zur Jugend, die ernste Hirtentreue war, und wie gerade ihrer aufopfernden, selbstverleugnenden persönlichen Arbeit so Schönes und Großes erblühte. So schaut der künftige Lehrer in den Koryphäen seines Berufes schon frühe die erhabensten Vorbilder für seine eigene pädagogische Wirksamkeit und entzündet an ihrer Begeisterung für ihre herrliche Mission die Begeisterung für die seinige. Wenn sich ferner bei einem Gange durch die Geschichte der Pädagogik neben dem Lichte, wie das natürlich ist und gar nicht anders sein kann, auch Schatten, neben dem Weisen und Klugen auch Thörichtes, neben dem Heilsamen auch Unheilvolles zeigt, das aber spätere Zeiten wieder zu beseitigen verstanden, so hat diese Beobachtung für den künftigen Pädagogen außer manchem anderen auch das Gute, daß sie ihm einen neuen Beweis für das zweifellose geistig-sittliche Fortschreiten der Menschheit giebt. Es ist gerade für den Lehrer unserer Jugend wichtig, daß er sich nicht zu dem vielverbreiteten, auch von einer falschen Frömmigkeit genährten Irrtum bekennt, daß die Welt früher besser gewesen sei, als jetzt.

Gleichwohl giebt ihm die letztere der beiden oben geäußerten Erwägungen das Recht, die erstere legt ihm geradezu die Pflicht auf, sich im Studium der Geschichte der Pädagogik auf das Wichtigste und zweifellos Bedeutende zu beschränken. Und das kann er auch ohne jeden Schaden für seine pädagogische Bildung thun. So läßt beispielsweise die fröhliche Reg-

samkeit, welche in den letzten Jahrzehnten im Elementarschulwesen zu Tage tritt, auch die Lehrbücher der Geschichte der Pädagogik mit leicht begreiflicher Vorliebe, hier und da selbst mit übertriebener Ausführlichkeit, die Entwickelung des Volks- und Elementarschulwesens besprechen. So manche Einzelheiten, die hier vorgetragen werden, haben aber für den künftigen wissenschaftlichen Lehrer wenig oder gar kein Interesse. Für ihn genügt es, aus dem Volksschulwesen das zu erfahren, was auf die Thätigkeit der höheren Unterrichtsanstalten unmittelbaren Einfluß übt, woran dieselbe mannigfach selbst anknüpfen muß. Die geschichtliche Entwickelung des Unterrichts im elementaren Lesen, Schreiben und Rechnen kennen zu lernen, gewährt ihm für die Ausübung seines Berufes keinerlei Förderung; dieses zu erfahren fühlt er auch keinerlei Bedürfnis.

Haben ferner die Studien, welche den künftigen wissenschaftlichen Lehrer auf ihren Schuldienst vorbereiten sollen, ihn mit der Unterrichts- und Erziehungslehre für höhere Unterrichtsanstalten gründlich bekannt gemacht, dann wird es auch bei manchen selbst bedeutenden Pädagogen der Vergangenheit sich oft nur um kurze Angaben handeln, wo ihre besonderen Ideen, die Ergebnisse ihrer besonderen theoretischen und praktischen Untersuchungen bleibende und gegenwärtig noch in segensreicher Übung befindliche Verbesserungen herbeigeführt haben, wo sie der Zeit geistig vorausgeeilt sind, oder wo die letztere das von ihnen eifrig Geforderte und praktisch Geübte entweder zurückgewiesen oder glücklich wieder beseitigt hat.

Endlich weisen wir von der Schwelle der Geschichte der Pädagogik auch jenen biographischen Luxus energisch zurück, mit welchem beispielsweise die Lehrbücher der verschiedenen Litteraturgeschichten die Seiten zu füllen, sich selbst für den Schulunterricht unbrauchbar, und wo sie in Anwendung sind, zur Qual der Schüler zu machen pflegen. Von einer Menge namhafter Pädagogen ist es ganz gleichgültig zu wissen, welche Stadt- oder Dorfschule, welches Gymnasium, welche Universität oder Universitäten sie besucht, welche Reisen sie gemacht, in welchen Privat- und öffentlichen Stellungen sie gewirkt haben. Auch ihre Vornamen, das Jahr, selbst den Tag ihrer Geburt und ihres

Todes zu kennen hat oft gar kein Interesse. Bei der großen Mehrzahl läßt sich die Zeit, in welcher sie gelebt haben, aufs bequemste an politischen oder anderen berühmten Persönlichkeiten berechnen, zu welchen sie in Beziehung standen, an großen Ereignissen, welche bestimmend auf sie eingewirkt haben. Auch der Geburts- und Sterbeort ist bei Männern, von deren Leben wir so gut wie nichts wissen, sondern deren Schriften uns bloß bekannt sind, bedeutungslos. Ja, selbst interessante Lebensvorgänge und Schicksale hervorragender Persönlichkeiten können nur beschränkte Bedeutung für uns haben, wenn wir von der Wirkung, welche sie auf deren Charakter oder Thätigkeit geübt haben, nichts erfahren.

Das bisher Gesagte enthält schon zum Teil die Begründung, warum wir die Geschichte der Pädagogik ans Ende der Wissensgebiete setzen, in welchen der künftige Lehrer an höheren Schulen unterwiesen werden muß. Diese alle sind ja für ihn eben so viele eigentliche Unterrichtsgegenstände. Wie man nun mit Schülern, die rechnen lernen sollen, nicht vorher Geschichte der Rechenkunst treiben, an die Spitze des französischen Unterrichts nicht die Geschichte desselben setzen wird; wie erst derjenige, welcher in der Geographie gut zu Hause ist, mit Nutzen und Interesse beispielsweise das schöne Buch Karl Ritters, „Geschichte der Erdkunde und der Entdeckungen“ studieren wird: so ist es auch in unserem Falle. Die Geschichte der Pädagogik muß für jeden, welcher mit den ihm hier begegnenden Erziehungs- und Unterrichtsgebieten noch unbekannt ist, notwendigerweise vielfach unklar bleiben, kann ihm deshalb auch keine rechte Befriedigung gewähren und noch weniger Vorteil bringen, wird ihn dagegen leicht zu vorlautem Urteilen oder gar Aburteilen über Dinge verführen, von welchen er erst hören und lernen soll.

Wir werden uns nun gestatten, von der Geschichte der Pädagogik einen kurzen Überblick zu geben, und nur an besonders wichtigen Stellen zu verweilen und näher zuzusehen, um was es sich hier für den Lehrer einer höheren Unterrichtsanstalt in Wirklichkeit handelt.

1. Das Altertum.

Die „Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887" verlangt von sämtlichen Kandidaten ohne Unterschied des Studiengebietes „Bekanntschaft mit den wichtigsten Thatsachen der Entwickelung der Pädagogik und Didaktik seit dem 16. Jahrhundert". Hiernach brauchen die Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten von den unterrichtlichen und erziehlichen Bestrebungen und Einrichtungen des Altertums und des Mittelalters nichts zu wissen. Das erscheint uns befremdlich. Geben wir auch zu, daß man in der Lehrerprüfung Kenntnis der pädagogischen Zustände im alten Babylon, Assyrien, Medien, Persien, Ägypten in Rücksicht auf die vielen anderen Dinge, in welchen der Kandidat zu Hause sein muß, mit Recht nicht fordert, so sollten doch die alten Griechen, Römer und Juden von dieser Ausschließung nicht mit betroffen werden, Völker, mit denen sich der Unterricht an höheren Lehranstalten so ganz besonders beschäftigt, und von deren Unterricht und Erziehung uns die Fülle des Interessanten, Vorbildliches und Verwerfliches, aber immer Lehrreiches mitgeteilt wird. So mancher Blick in die pädagogischen Zustände dieser Völker ladet auch zu einem erfreulichen oder unerfreulichen Vergleich mit den entsprechenden Verhältnissen der Gegenwart unwillkürlich ein. Wir erfahren hier der Hauptsache nach Folgendes.

a) Die Griechen.

1. Nur die freien Griechen, also von der gesamten Bevölkerung nur etwa $1/_{20}$, genossen einer mehr oder weniger geordneten erziehlichen und unterrichtlichen Belehrung und Anleitung; um die Halbbürger und Sklaven haben sich die griechischen Staaten in pädagogischer Beziehung nie bekümmert. 2. In den Anordnungen zur Bildung der Jugend sind die Griechen nie als Gesamtstaat aufgetreten. Die Zersplitterung, welche wir auf politischem Gebiete bei ihnen wahrnehmen, herrschte auch auf dem pädagogischen; jeder Staat hatte sein besonderes Erziehungswesen. 3. Übereinstimmung bestand hier bloß in der

Anerkennung der Notwendigkeit der körperlichen Erziehung und der energischen Handhabung derselben.

Gehen wir zu den zwei wichtigsten Staaten Griechenlands, Sparta und Athen, insbesondere über, so beobachten wir zunächst bei jenem Folgendes:

1. Die Kinder gehören hier nicht den Eltern, sondern dem Staat an; dieser giebt auch aus eigener Machtvollkommenheit schwächliche oder mißgestaltete Kinder sofort nach ihrer Geburt dem Tode durch Hunger, Kälte oder wilde Tiere preis; nur in seinem Namen und Auftrag besorgen die Eltern die häusliche Erziehung ihrer Kinder in deren ersten sechs Lebensjahren; vom siebenten Lebensjahre ab leitet er die weitere Heranbildung der dem Elternhause nunmehr für immer entzogenen Knaben in seinen eigenen Räumen und durch seine eigenen Organe. 2. Die spartanische Erziehung dient so gut wie ausschließlich nur der Pflege und Mehrung der körperlichen Kräfte und der Ausbildung der Knaben und Jünglinge zu brauchbaren Kriegern. Deshalb die systematische Abhärtung in Nahrung, Kleidung und Schlafstätten. Auch die Mädchen müssen sich, weil sie den Staat später mit starken und gesunden Kindern versorgen sollen, öffentlich an den gymnastischen Übungen der Knaben und Jünglinge mitbeteiligen. 3. Eine höhere Bildung hat es bei den Spartanern nie gegeben; Künste und Wissenschaften fanden hier keine Pflege. Nur die Musik wurde in ganz elementarer Weise betrieben; das Lyra- und das Flötenspiel wurde gelehrt, und Chorlieder zum Preise der Götter und Helden gesungen. Selbst das Erlernen des Lesens und Schreibens war freiwillig; mancher Feldherr und König mag mit beidem unbekannt gewesen sein. 4. Auch vom sittlichen Standpunkt aus ist nicht alles an der spartanischen Erziehung zu loben. Hungrige spartanische Knaben und Jünglinge durften sich ungestraft das Fehlende durch Stehlen verschaffen, wenn sie sich nicht ertappen ließen; sie sollten auf diese Weise lernen, im Kriege die Tapferkeit durch List und Verschlagenheit zu unterstützen. So wurde ein Zweck von mindestens zweifelhaftem sittlichen Wert auf einem zweifellos unsittlichen Wege erstrebt. Am Altare der Artemis wurden alljährlich Knaben blutig gepeitscht; keine Gesichtsmuskel

durfte dabei zucken. Diese unmenschliche Methode, Virtuosität in der Ertragung körperlicher Schmerzen zu erzeugen, mußte die jungen Seelen roh und grausam machen. Von spartanischen Frauen wird erzählt, daß sie ihre Söhne, wenn diese in den Krieg hinauszogen, zum Siegen oder zu ehrenvollem Sterben ermahnten. Nun nährt sich auch die Mutterliebe am persönlichen Verkehr mit den Kindern; die Spartanerinnen aber mußten ihre Söhne in deren siebentem Lebensjahre aus dem Hause geben. Der Staat hatte nun sein Eigentum auch äußerlich in Besitz genommen; der Familie waren diese Kinder auf immer verloren. An den Sohn des Staates also, kaum mehr an ihren eigenen Sohn richteten sich die männlichen Worte des spartanischen Weibes. Unserer Zeit sind die Mütter sympathischer, welchen das Herz blutet, wenn ihre Söhne selbst in den unvermeidlichsten, in den heiligsten Krieg ziehen; dieser Schmerz ist ein ganz natürlicher und bekundet zugleich das schwere Opfer, das ein edles Weib in der Trennung von ihrem Kind auf den Altar des heißgeliebten Vaterlandes legt. Es ist auch ein ganz natürliches, menschliches, edles Regen, wenn unsere Eltern, Geschwister, Kinder, Frauen, Bräute über den Heldentod des Sohnes, des Bruders, des Vaters, des Gatten, des Bräutigams ihren Thränen freien Lauf lassen. Auch die homerischen Frauen glichen den unsrigen mehr, als den spartanischen.

Und welches waren die Früchte der spartanischen Erziehung? Die für keine höheren geistigen Güter erwärmten, in den Künsten des Friedens völlig unerfahrenen Spartaner suchten den Krieg schon zur Erlösung von ertötender Langweile, zur Beschäftigung ihrer zur höchsten Kampftüchtigkeit geübten Leibeskräfte, zur Befriedigung jener Herrschgelüste, welche sich roher, streiterprobter Körperstärke so gerne zugesellen. Die Geschichte giebt uns auch Kunde von glorreichen Kriegs- und Siegesthaten der Spartaner. Aber schon die Messenierkriege sind, was innere Berechtigung betrifft, den Raubkriegen Ludwigs XIV. nahe verwandt. Bei den Thermopylen hat sich Leonidas und die Seinigen mit unsterblichem Ruhme bedeckt; aber den 300 Spartanern kämpften dort zur Seite, gleich tapfer, mit gleicher Vaterlandsliebe 700 Thespier. Bei

Marathon haben die Athener unter ihrem Feldherrn Miltiades allein ein zehnfach stärkeres Perserheer geschlagen, weil die Spartaner zu spät ankamen; und an dem Siege bei Plataä haben die Athener nicht geringeren Anteil als die Spartaner. Die Anmaßung und Roheit der letzteren veranlaßte den *Abfall der griechischen Seestaaten von der spartanischen Hegemonie und den Anschluß derselben an die gleich tapfern, aber gebildeteren Athener.* Spartas Eifersucht auf die Macht und Größe der Schwesterstadt Athen hat im peloponnesischen Bürgerkriege Länder und Meere mit griechischem Blute gefärbt. Der Spartaner Antalkidas hat in dem nach ihm genannten schimpflichen Frieden der persischen Herrschaft die Freiheit der kleinasiatischen Griechen geopfert und das europäische Griechenland dauernder Zersplitterung übergeben. Die Strafe für solchen *Landesverrat* ließ nicht lange auf sich warten; ein griechischer Staat zweiten Ranges, der thebanische, warf in zwei Schlachten Spartas Kriegsmacht zu Boden. Ruhmlos kam bald darauf Leonidas' Land unter Makedoniens, zuletzt unter Roms Herrschaft. So brachen Spartas Macht und äußere Herrlichkeit zusammen. Innere Schätze, geistige Güter hatte es keine zu verlieren, weil es solche nie besessen hat. Auf keinem Gebiete friedlicher Thätigkeit waren die Spartaner zu Hause; das Wort Arbeit stand bei ihnen in Unehren. In keiner Kunst, keiner Wissenschaft glänzt der Name eines Spartaners. *Keine Kunde von einer großen Geistesthat dieses Volkes ist auf die Nachwelt gekommen.* Fremde Geschichtsschreiber haben von den Kämpfen und Siegen der Spartaner berichtet; kein spartanischer Dichter hat sie besungen.

So hat das Verhängnis ein Volk ereilt, das sich den Krieg zum höchsten Lebenszweck gesetzt hatte und *keine andere Erziehung kannte, als die leibliche.* Sein Verfall und sein Untergang sind aber wie eine Warnungstafel in die Weltgeschichte hineingestellt für jedes Volk, das nur auf Eroberungen sinnt, das nur Soldaten erzieht und dem Götzen Kriegsruhm das heilige Gut des Familienlebens und alle schönen Künste des Friedens opfert. Es heißt dem Solon und dem Servius Tullius wenig Ehre anthun, wenn man ihnen als dritten großen Gesetzgeber den Lykurgos zur Seite stellt. *Eine höhere Lehr-*

anstalt verdient nicht mehr den Namen einer humanistischen, die das Werk dieses barbarischen Volkserziehers vor ihrer Jugend als ein Musterstück der Staatsweisheit preist. Der künftige wissenschaftliche Lehrer mag aber dieses mißlungene Volkserziehungsexperiment recht bis ins Einzelne studieren und das Wahrgenommene dann vergleichend neben die Forderungen einer gesunden Erziehungslehre stellen, um zu sehen, was nicht sein und nicht geschehen darf.

Im schärfsten Gegensatz zu der Erziehung der Spartaner steht die der Athener, wenn die hellere Einsicht dieses hochbegabten Völkchens auch nicht jedes barbarische Herkommen zu durchbrechen imstande gewesen ist. Die Sklaverei nämlich blühte auch hier unbestritten fort. Was ferner in Sparta der Staat als sein Recht in Anspruch nahm, neugeborene Kinder aussetzen zu lassen, das stand in Athen den Eltern zu. Endlich ist von einer geistigen Bildung des weiblichen Geschlechts auch bei den Athenern nie die Rede gewesen; ein mehr als die alltäglichen Vorkommnisse umfassendes Wissen der Frauen galt sogar für sittlich verdächtig. Aber die Sklaverei trat bei den Athenern doch in gemilderten Formen auf, wie man denn beispielsweise die Wärterinnen und die „Begleiter" (Pädagogen) der männlichen Jugend dem Sklavenstande entnahm. Auch das Aussetzen der Kinder galt mehr als ein Recht der Eltern, als daß dieselben von diesem Rechte häufig Gebrauch gemacht hätten.

Die Hauptzüge der von Solon für das Volk angeordneten Jugenderziehung mögen wohl die folgenden gewesen sein: 1. Die gesamte Erziehung war Privatsache; sämtliche Lehrer waren Privatlehrer; der Staat sorgte nur für die Unterrichts- und Erziehungslokale; Unterrichtsbehörden und ein allgemeines Unterrichts- und Erziehungssystem kannte man nicht. Dennoch hat das ganze Volk der Erziehung seiner Jugend das höchste Interesse gewidmet, und ganz ungebildete Menschen dürften wohl selbst in den untersten Klassen der Bevölkerung selten gewesen sein. 2. Bildung ebnete den Weg zu den höchsten staatlichen Ehren, die auch den Geringsten im Volke, wenn sie sich jene angeeignet hatten, erreichbar waren. Doch war es natürlich, daß die Kinder der Armen, welche sich frühe auf einen gewerb-

lichen Beruf vorbereiten mußten, sich durchweg kaum mehr als ein sogenanntes elementares Wissen aneigneten. 3. Die Erziehung war in gleichem Maße eine geistige, wie leibliche; der athenische Jüngling zeigte sich in freien körperlichen Künsten nicht ungeübter, als der spartanische; aber die athenische Palästra (Turnplatz) faßte außer der Kraft und Gewandtheit auch die Schönheit des Körpers ins Auge, die vollendete Form der Bewegung, den edlen Anstand der ganzen Erscheinung. 4. Zu Hause wie auswärts stand dem wohlhabenden jungen Athener von seinem siebenten bis achtzehnten Lebensjahre der „Pädagog" zur Seite, der ihn zu feinem Benehmen, zur Höflichkeit, zu gefälliger Haltung anleitete. Den Unterricht in den Elementen alles Wissens, also auch im Lesen und Schreiben, empfing jener vom 7. bis 12. Lebensjahr vom „Grammatisten", in den Leibesübungen zu gleicher Zeit in der Palästra vom „Pädotriben" (Turnlehrer). Oft ging neben beiden noch der Musikunterricht her, welchen der „Kitharist" erteilte. An die Elementarschule schloß sich für die vornehmeren oder vermögenderen Jünglinge die höhere Lehranstalt an, etwa unserem Gymnasium entsprechend, in welcher der „Kritiker" Unterricht erteilte. Die „Gymnasien" waren ursprünglich Plätze für leibliche Übungen von Jünglingen und Männern, wurden aber später zugleich eigentliche Hochschulen, in deren Hörsälen Mathematik, Rhetorik, Philosophie 2c. gelehrt wurden.

Es sind dieses in allgemeinen Umrissen die erziehlichen Einrichtungen, welche Solon getroffen hat. Sie haben im athenischen Volke eine allgemeine Bildung geschaffen, auf deren Grundlage die bevorzugteren Geister innerhalb zweier Jahrhunderte den Staat zu einer Kulturhöhe emporgetragen haben, wie dies in der Weltgeschichte ohne Gleichen ist. Von dem Besten, was das klassische Altertum als kostbare Erbschaft späteren Zeiten hinterlassen hat, und woran sich noch die Gegenwart belehrt und erfreut, stammt bei weitem der größte Teil aus Athen, der Siegerin in glorreichen Land- und Seeschlachten, der Überwinderin im Wettkampfe der Gesänge, der Künste und Wissenschaften, der höchsten Bestrebungen des Menschengeistes.

Mögen unsere künftigen wissenschaftlichen Lehrer sich recht gründlich und allseitig mit dem bekannt machen, was in dieser

Stadt auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung durch die Solonische Gesetzgebung geschaffen worden ist. Mögen sie auch die teils richtigen, teils falschen Vorschläge und Forderungen prüfen, mit welchen hervorragende griechische Gelehrte das vorhandene Gute weiterzuführen, das Irrige zu verbessern suchten. So hat zunächst Platon Ausführliches über die Erziehung der Jugend geschrieben, darunter viel an sich Vortreffliches und der Befolgung Wertes. Aber er hat einem großen Teil seiner Lehren dadurch sofort den Stempel der Unausführbarkeit, ja der Schädlichkeit aufgeprägt, daß er die gesamte Erziehung in die Hände des Staates gelegt wissen will, indem er jede Berechtigung der Eltern zur leiblichen und geistigen Heranbildung, ja selbst zum Besitze ihrer Kinder leugnet, in diesem Irrwahn selbst Lykurg überbietend, welcher die Mädchen ganz, die Knaben wenigstens bis zum siebenten Lebensjahr der Familie überließ. Platon und Aristoteles zweifeln auch nicht im mindesten an der Naturgemäßheit und Unentbehrlichkeit der Sklaverei und schließen die Angehörigen dieser unglücklichen Menschenklasse von dem Genusse jeder höheren Bildung aus. Doch läßt der letztere im Gegensatz zum ersteren in der Jugenderziehung den Eltern ihr natürliches Recht und breitet sich eingehend über die einzelnen Lehrgegenstände aus, deren größere Zahl er entweder zu ihrem Vorteil wesentlich umgestaltet oder neu geschaffen hat. Seine Methode ist die induktive. Auch was Plutarch über die Erziehung der Kinder geschrieben hat, ist von hervorragender und zum Teil bleibender Bedeutung.

b) Die Römer.

Wer sich mit den Veranstaltungen der Griechen für Erziehung und Unterricht bekannt gemacht hat, der wird sich auch ohne Schwierigkeit von dem römischen Unterrichts- und Erziehungswesen die richtigen Vorstellungen bilden. Hauptunterschiede zwischen beiden sind die folgenden: 1. Der römischen Erziehung fehlt die Gymnastik; die körperlichen Übungen der Jugend beschränken sich auf das Schwimmen und auf die ein Jahr in Anspruch nehmende Ausbildung der Jünglinge für den Kriegsdienst. 2. Die Erziehung fällt bei den Römern vorzugsweise der Familie zu; insbesondere tritt hier die Thätigkeit der Mutter wohlthätig zu

Tage. 3. Die römische Erziehung erstreckt sich ebenso auf die Mädchen, wie auf die Knaben; schon im 5. Jahrhundert vor Christo gab es Mädchenschulen. 4. Erst in römischen Schulen findet sich der fremdsprachliche Unterricht, nämlich die Beschäftigung mit dem Griechischen. — Dem griechischen und römischen Unterrichts- und Erziehungswesen ist gemeinsam, daß es Privatsache ist; auch um römische Schulen hat sich der Staat nicht bekümmert.

Drei Zeitabschnitte lassen sich in der Geschichte des römischen Erziehungs- und Unterrichtswesens unterscheiden. In dem ersten fiel Unterricht und Erziehung ausschließlich den Eltern zu; die Mutter widmete sich der leiblichen Pflege und der Gemütsbildung der Kinder; der Vater machte die Söhne mit ihrem künftigen Berufe, auch mit dem Gemeinde- und Staatswesen bekannt. In dem zweiten Zeitabschnitt traten öffentliche Lehrer auf; die Schulen, welche sie gründeten, beschäftigten sich nur mit den Elementen alles Wissens, nämlich mit dem Lesen, Schreiben und Rechnen; man nannte sie ludi magistri. Zu diesen traten in der dritten Zeitperiode nach dem Bekanntwerden der Römer mit der griechischen Litteratur noch die höheren Schulen der grammatici, in welchen auch Mathematik betrieben und lateinische und griechische Schriften gelesen und erklärt wurden; ferner die Schulen der Rhetoren, welche letzteren in der Beredsamkeit und deren Hülfswissenschaften unterrichteten.

Von römischen Gelehrten haben besonders Cicero, Seneca und Quintilian über Erziehung und Unterricht geschrieben. Was der letztere in seiner Institutio oratoria u. a. über die Vorzüge des Massenunterrichts vor dem Einzelunterricht und über die Eigenschaften und das Wirken eines guten, vollendeten Lehrers schreibt, gehört zu dem besten, was hierüber je gesagt worden ist.

c) Die Israeliten.

Die Thatsache, daß das Volk Israel in der Zeit, von welcher die kanonischen Bücher des alten Testaments berichten, nie öffentliche Schulen, weder vom Staate noch von Privatpersonen geleitete, besessen hat, dürfte wohl manchen, der hiervon zum erstenmal hört, zunächst in große Verwunderung setzen. Denn die

sogenannten Judenschulen oder Synagogen sind ja stets religiöse Versammlungen vorzugsweise von Erwachsenen gewesen, und die Prophetenschulen, die Samuel gegründet hat und deren die h. Schrift mehrmals erwähnt, haben weder mit den niederen noch mit den höheren Lehranstalten unserer Zeit etwas gemein. Zur Erklärung des gänzlichen Mangels an Unterrichtsanstalten für die Jugend Palästinas wird angeführt, daß bei dem schönen Familienleben, welches bei den Juden bestand, wo der Eltern höchste Wonne und die Gegenstände ihrer zärtlichsten Sorgen die Kinder waren und diese wieder mit warmer Liebe und Dankbarkeit an den Eltern hingen, die letzteren auch das hochwichtige Werk der Erziehung und des Unterrichts an jenen ohne jegliche fremde Hilfe selbst zu besorgen als ihre heilige Pflicht betrachteten und in der Erfüllung derselben ihren schönsten Lohn fanden. Da nun das Gesetz Gottes des Volkes höchstes Gut war, gewissermaßen das Unterpfand, daß Israel sich als das Volk Gottes betrachten dürfe, neben dem Gesetze aber und den in den biblischen Büchern gegebenen Erläuterungen desselben alles andere als unwichtig erschien, so konnte sich die unterrichtliche Einwirkung der Eltern auf die Kinder darauf beschränken, dieselben im Lesen der heiligen Schrift zu unterweisen und an diesen Lese-Unterricht die betreffenden religiösen und sittlichen Belehrungen anzuknüpfen. In Wirklichkeit ist das, was die h. Schrift Alten Testaments enthält, so groß, so herrlich, so unerschöpflich reich, daß dieser häusliche religiös-sittliche Unterricht, wenn er von den Eltern, insonderheit vom Vater, den Kindern in Wirklichkeit erteilt worden wäre, zur inneren Förderung, zur Heiligung und Beseligung der Familie Tag um Tag, Jahr um Jahr in Übung hätte bleiben können. Da ferner das Land seine Bewohner vollständig nährte und kleidete, mit allem Nötigen versorgte, und kein materielles Bedürfnis von auswärts befriedigt werden mußte; da endlich Palästina im Norden durch ein hohes Gebirge, im Osten und Süden durch die Wüste, im Westen durch ein hier hafenarmes Meer von allem Verkehr mit fremden Völkern abgeschlossen war: so erfuhr das Volk Israel von der Außenwelt wenig, wurde wenig mit fremden Gedanken, Bestrebungen, Einrichtungen bekannt und bedurfte deshalb auch keiner Schulen, in welchen seine Söhne und Töchter die Sprachen der

Nachbarvölker mündlich und schriftlich hätten erlernen, aus der Beschränktheit ihres Volkes in die erweiterten Verhältnisse der Gesamtmenschheit hinüberzuschauen hätten angeleitet werden müssen.

So dürften wir uns denn das Volk der Juden im schönen Genuß eines nationalen Stilllebens denken, in den Familien die höchsten Güter, Religion und Sittlichkeit, geräuschlos hütend und mehrend, durch die gewissenhafte Erziehungsthätigkeit der Eltern an den Kindern für die Frömmigkeit des Nachwuchses sorgend, vor dem Verkehr mit der sündigen Welt da draußen durch die glückliche Lage und die gesegnete Natur des Landes bewahrt. Da bedurfte es allerdings keines öffentlichen Unterrichts, und diejenigen, welche sich ein Kulturvolk ohne Schulen gar nicht denken können, müßten sich durch die soeben gegebene Schilderung des Volkes Israel eines Besseren belehren lassen.

Sie mögen sich trösten; eine nähere Betrachtung der Dinge zeigt uns ein ganz anderes Bild. Das alte Testament als Ganzes hat nachweisbar erst seit dem zweiten Jahrhundert vor Christo bestanden. Wie viele Familien im Besitz des einen oder anderen alttestamentlichen Buches gewesen sind, ist nicht zu bestimmen; schwerlich aber fand eine allgemeine Verbreitung sämtlicher oder selbst nur einzelner biblischer Schriften statt, da jedes Exemplar für sich mühsam abgeschrieben werden mußte. Unter dem König Josias fand man bei einer Tempelreparatur das „Gesetzbuch“, also die fünf Bücher Moses, wieder auf; man hatte von dem Vorhandensein eines solchen gar keine Kunde; auch die Bekanntschaft mit dem Inhalt desselben war verloren gegangen. Was ferner den religiös-sittlichen Zustand des Volkes betrifft, so trieb König Salomon nach den Aussagen der h. Schrift gegen das Ende seines Lebens Vielweiberei und huldigte dem Götzendienst. Von den Königen des Zwei-Stämme-Reichs blieb nur der kleinste Teil Jehovah treu; die größere Zahl und sämtliche Könige des Zehn-Stämme-Reichs dienten mit dem Volk fremden Göttern. Der Prophet Elias, welcher klagte, daß er allein noch Jehovahverehrer sei, wurde mit der Kunde getröstet, daß sieben Tausend ihre Kniee nicht vor Baal gebeugt hätten — eine sehr kleine Zahl im Verhältnis zu einem Volke, welches über eine Million waffenfähiger Männer ins Feld stellen konnte. Auch die Absperrung der Israeliten gegen

die Nachbarvölker hat schon im 8. Jahrhundert vor Christo aufgehört. Die Assyrier und die Babylonier brachen ins Land ein, und der Aegypterkönig Necho drang mitten durch Palästina bis zum Euphrat vor. Diese rohen Kriegsvölker brachten natürlich neue Sünden, neue Laster nach Israel. Erführen wir nicht aus den Geschichtsbüchern des Alten Testaments, daß bei dem Volke Gottes unter allen diesen Verhältnissen Frömmigkeit und gute Sitte nur noch ausnahmsweise zu finden waren, so würden uns die Psalmen und die prophetischen Bücher doch hierüber sichere Kunde geben. Die letzteren insbesondere hören nicht auf, dem Volke die göttlichen Strafgerichte um seines Abfalls von Jehovah willen zu verkündigen.

Es ist nicht zu bezweifeln, daß zwischen den heiligen Schriften und dem Volke Israel eine tiefe Kluft bestand. Ob sie durch Unterrichtsanstalten für die Jugend hätte ausgefüllt werden können, wer will die Frage beantworten? Aber wo wäre in unserer Zeit die Bekanntschaft der evangelischen Christenheit mit dem geschriebenen Worte Gottes, wenn sie nicht in den Schulen den Knaben und Mädchen vermittelt würde? War sie doch der Christenheit des Mittelalters fast völlig verloren gegangen, weil dieselbe keine Volksschulen besaß; und besteht sie doch bei der Mehrheit der Katholiken nur sehr spärlich, weil sie in deren Elementarschulen und höheren Lehranstalten gar nicht oder nur sehr lau erstrebt wird. Konnten in den athenischen Schulen nicht alle Knaben oder Jünglinge ihren Homer in Händen haben, so las der Lehrer ihn vor und prägte ihn so ihrem Gedächtnis ein. Auf dieselbe Weise wurde in römischen Schulen die Bekanntschaft mit Vergilius, Livius ꝛc. gemacht. Und hiermit sind wir bereits bei einer neuen Betrachtung angekommen.

Im Volke Israel, wie wir es nach den Berichten der h. Schrift im Geiste vor uns sehen, waren Unterrichtsanstalten in dem heutigen Sinne dieses Wortes, ja selbst von athenischer oder römischer Art, gar nicht möglich. Eine Schule, die nur Religion treiben kann und will, geht an ihrer Eintönigkeit zu Grunde, weil sie nur einem höheren menschlichen Interesse dient, dieses eine aber, und wenn es auch das höchste und heiligste ist, den ganzen Menschengeist nicht andauernd befriedigen

kann. Die Gottesfurcht bedarf zu ihrem eigenen Bestehen des Eintretens in die Welt, der Verbindung mit dem menschlichen Leben, welches sie als religiöses Denken, Fühlen und Handeln auf allen Gebieten des irdischen Daseins reinigend, läuternd, befruchtend bewegt und umgestaltet. Hält man doch von jenen Frommen nicht viel, welche ihre Christlichkeit nur in äußerer Kirchlichkeit zum Ausdruck bringen. Nun kehrte aber der Abfall des wetterwendischen Judenvolks von Jehovah zum Götzendienst und zu tierischem Sinnenleben so beharrlich immer wieder, ja die Abkehr von Gott war ihm zuletzt so zur anderen Natur geworden, daß die Weisen und die Lehrmeister des Volkes gerade gegen diese Untreue immer wieder ihre bittende, warnende, drohende, Unheil verkündende Stimme erheben mußten; und so tritt selbst die Dichtkunst im jüdischen Volk immer nur als Jehovah verherrlichende, seine Freunde tröstende und ermunternde, seinen Feinden zürnende Lyrik oder als zur Klugheit, Mäßigkeit, Ehrbarkeit ratende und vor der Thorheit, Selbstsucht und dem Fleischesdienst warnende Lehrpoesie auf. Außer der anmutigen Idylle von der frommen Ruth und dem farbenglänzenden Liebesgesang „das Hohelied" hat die weltliche Muse dem Volk Israel keine Dichtung geschenkt; das Volkslied, das Epos, das Drama, alle Gattungen der Poesie, an welchen sich unsere Zeit erfreut, sind ihm unbekannt geblieben.

Von den Künsten hat die Musik wahrscheinlich nur unter dem König David im Gottesdienst eine glorreiche Zeit erlebt; die Malerei, Bildhauerei und das Baufach haben in Palästina keine Pflege gefunden. Den Wissenschaften ist es nicht besser ergangen. So war denn außer der Religion kein Unterrichtsgegenstand vorhanden, mit welchem man Schüler hätte beschäftigen können; und so bestand denn auch kein Bedürfnis, Bildungsanstalten zu gründen.

Das Exil hat das Volk Israel über sich selbst zur Besinnung gebracht. Der Götzendienst verschwand überall im Lande; auch die Sitten besserten sich. Israel nahm fortan als „auserwähltes Volk Jehovahs" diesen für sich allein in Anspruch und strebte mit glühender Sehnsucht nach Wiedererlangung seiner politischen Freiheit und nach der Rückkehr einer nationalen Herrlichkeit, wie es sie, eine kurze Zeit unter David und Salomo ausgenommen, in Wahrheit

nie erlebt hatte. In der Pflege oder vielmehr in der Nichtpflege von Künsten und Wissenschaften blieb alles beim alten.

Als das Volk nach dem Verlust seiner Heimat sich mit anderen Völkern zu vermischen gezwungen war, hat sich manches gebessert. Die Juden nehmen an dem geistigen Leben der Gegenwart regen Anteil; in der Geschichte der Musik und der Philosophie finden wir bereits glänzende jüdische Namen. In den niederen und höheren Unterrichtsanstalten thut die jüdische Jugend ihre Schuldigkeit wie die christliche und mit demselben Erfolg; die letzteren werden oft von einem größeren Prozentsatz der jüdischen, als der christlichen Schüler und Schülerinnen besucht.

2. Das Mittelalter.

Das Bild, welches uns in der Geschichte der Pädagogik das Mittelalter darbietet, ist kein erfreuliches. Hier ist wenig zu lernen, was sein soll, weit mehr, was nicht sein soll. Bedenken wir, daß der Anfang des Mittelalters ungefähr in die Zeit fällt, wo das Römerreich endlich unter die unbestrittene Herrschaft des Christentums gelangt ist, daß das letztere ums Jahr 800 schon über die sämtlichen germanischen Völker von Mitteleuropa, ums Jahr 1000 beinahe über unseren ganzen Erdteil gebietet, daß es ferner den größten Lehrmeister und Erzieher, welchen die Erde noch gesehen, zum Stifter hat und die große Urkunde des christlichen Glaubens und Lebens, die heilige Schrift Alten und Neuen Testaments ein Erziehungs- und Unterrichtsbuch von unerschöpflichem Reichtum und göttlicher Tiefe ist: dann erscheint es auf den ersten Blick schwer verständlich, wie erst 1500 Jahre nach der Geburt des Erlösers Erziehung und Unterricht in der christlichen Welt eine bleibende Stätte finden und an den Völkern, insbesondere an deren Jugend ihre beglückende, rettende, segensreiche Wirksamkeit beginnen konnten. Die folgenden Antithesen werden die Erklärung geben.

Alle Erziehung und aller Unterricht geht auf Entwickelung der körperlichen und geistigen Kräfte der Menschen, auf Herausbildung der in die einzelnen von der Vorsehung gepflanzten Anlagen zur Erfüllung ihrer besonderen Lebensaufgaben, zugleich im Dienst der Gesamtheit aus. Wie der Erlöser selbst in seinen schönen

Parabeln und in seinen ohne Bild gegebenen Lehren, so geht jeder verständige Erzieher von irdischen Verhältnissen aus, und die Pflege irdischer Tugenden und die Mehrung des Erdenwohles ist immer sein nächster und erster Zweck. Die christliche Kirche des Mittelalters aber richtete den Blick ihrer Angehörigen nur auf den Himmel hin. Die von Gott selbst der Menschheit als liebliche Wohnstätte angewiesene Erde erscheint ihr keiner Liebe wert; als „Welt“ ist sie ihr vielmehr der Inbegriff alles Bösen und Sündigen; irdische Freuden und Genüsse, selbst die unschuldigsten, selbst die geistigsten, sind ihr Weltlust; Weltentsagung, Weltflucht sind ihr Christenpflicht. Diese Weisheit hat aber die lebensmutigen, zur Freude aufgelegten, sich hinieden behaglich fühlenden und gleichwohl auch ernstem Arbeiten und Streben nicht abgeneigten Erdenkinder des Mittelalters nur ausnahmsweise erwärmen können, und die an ihnen mit derselben gemachten Erziehungsversuche mußten notwendig scheitern.

Jede Erziehung, jeder Unterricht setzt ferner die Entwickelungs-, Bildungs- und Besserungsfähigkeit des Zöglings voraus. Die Dogmatik des Augustinus aber, welche auf dem Konzile zu Ephesus die Gutheißung der Kirche gefunden hat, stellt den Menschen als von Natur unheilbar verderbt, nur durch ein unmittelbares Eingreifen Gottes aus seinen Sündenbanden errettbar dar. Hier hat die menschliche Erziehung nicht die geringste Hoffnung, daß ihr Werk gelingt, und noch heute blickt die kirchliche Orthodoxie verächtlich, wenn nicht gar feindselig auf das Unterfangen der Pädagogik, Menschen zu sittlicher Freiheit und zu tugendhaftem Charakter zu erziehen.

Während ferner in der Erziehung das Vorbild von unschätzbarem Werte ist, und die Christenheit in ihrem Erlöser das schönste Ideal edler Menschlichkeit besitzt, hat die mittelalterliche Kirche nur Christi Tod gefeiert, Jesum nur als den Gekreuzigten verherrlicht. Den Lebenden, den Lehrer und Wohlthäter der Menschheit, den Freund der Kinder, den Erquicker der Mühseligen und Beladenen hat sie in den richtenden Gott verwandelt und zu einer so überweltlichen Höhe entrückt, daß ihn nur noch die Fürbitte seiner Mutter Maria und der Heiligen erreichen kann.

Während ferner die heilige Schrift der höchste Quell religiöser und sittlicher Belehrung und Beseligung ist, an welcher der Verstand, das Gemüt, der Wille der Frommen in gleichem Maße sich erquicken und heiligen kann, hat die Kirche des Mittelalters dieses Buch geächtet und zuletzt den Händen der Christenheit gänzlich entzogen. Allerdings kann, wer in derselben liest und forscht, nicht länger an die göttliche Einsetzung des Papsttums und der Messe glauben, der Maria- und der Heiligendienst, das Mönchswesen, Wallfahrten, Prozessionen, Reliquienverehrung müssen ihm als Erfindungen des irrenden Menschengeistes erscheinen.

Die mittelalterliche Kirche, welche die Verachtung alles Irdischen lehrte und das Heimweh nach dem Jenseits als höchste innere Vollendung pries, mußte es erleben, daß ihre eigenen Diener die Freuden dieser Erde mit tierischer Begierde genossen, und daß die Thaten der heidnischen Bacchus- und Venusverehrer in den Leistungen christkatholischer Priester, auch der männlichen und weiblichen Insassen der Klöster lustig wieder auflebten. Daß sich aus solchen Menschen keine brauchbaren Erzieher und Erzieherinnen der Jugend gewinnen ließen; daß es jene auch gar nicht drängte, solchen Beruf zu erwählen, oder wenn sie dazu erwählt waren, den Pflichten desselben nachzukommen, erklärt sich von selbst.

Man hat mit Recht behauptet, das Gemüt der heidnischen alten Deutschen mit ihrer Sittenreinheit, Wahrhaftigkeit, Gastlichkeit, mit ihrer lautern Ehrfurcht vor den Göttern, ihrer Hochachtung vor dem ehelichen und Familienleben sei der schönste Boden gewesen für die heilige Saat des Christentums, wegen der inneren Verwandtschaft, in welcher das letztere mit diesem selbst von den Römern bewunderten und von ihrem großen Geschichtsschreiber Tacitus hoch gefeierten Germanentum stand. Aber das Christentum des Mittelalters war nicht mehr das apostolische, und darum hat es jene Tugenden unserer Väter nicht genährt, vermehrt, vergeistigt, verklärt, sondern, so weit das möglich war, geschädigt und zerstört.

Weiter kann auch nur der Lehrer Unterricht erteilen, der selbst in seinem Fache oder in seinen Fächern Tüchtiges leistet, und man kann auch nur in den Lehrgegenständen unterrichten, die überhaupt

vorhanden sind. Die Kirche des Mittelalters aber, welche gerade von den verschiedenen Wissenschaften alles für ihr eigenes Bestehen fürchten mußte, konnte nicht geneigt sein, die letzteren in besonders einzurichtenden Lehranstalten selbst zu fördern, und hielt deshalb auch ihre Diener denselben ferne. Ja in ihrer eigenen Wissenschaft, der Theologie, mußte sie die freie Forschung scheuen; sie ließ es deshalb gerne zu, daß die kirchliche Gelehrsamkeit in der Scholastik ein fest geschlossenes System schuf, und gestattete nur, dasselbe zu erläutern und zu verteidigen, nicht aber, es auf seine Wahrheit zu prüfen. Da endlich im römisch-katholischen Kultus die lateinische Sprache die ausschließlich herrschende wurde, so hörte das Volk seine Muttersprache nicht einmal mehr im Gotteshaus. Wie es infolgedessen im Mittelalter selbst mit den Elementen alles Wissens stand, mag man daraus entnehmen, daß Karl der Große nicht schreiben, der berühmte Dichter des Parzival, Wolfram von Eschenbach, nicht lesen konnte, daß in dem während der ersten Hälfte des Mittelalters durch seine Gelehrsamkeit berühmt gewesenen Kloster St. Gallen in der zweiten Hälfte dieser Zeitperiode nicht ein einziger Bewohner dieser beiden Künste mächtig war, daß endlich die gesamte Geistlichkeit der katholischen Kirche zu Ende des Mittelalters von den Humanisten, ja von allen Gebildeten des Volkes wegen ihrer fast unglaublichen Unwissenheit verspottet wurde.

Unter diesen Umständen mußte während des Mittelalters Unterricht und Erziehung tief darniederliegen, und nur einzelnen Lichtpunkten wird man auf diesem Gebiete da begegnen, wo entweder ein wohldenkender Herrscher die Geistlichkeit, soweit er Einfluß auf dieselbe besaß, nötigte sich erziehend und unterrichtend des geistig vernachlässigten Volkes zu erbarmen, oder wo in einzelnen Kreisen der Kirche selbst sich vorübergehend ein besserer Sinn regte, oder endlich, wo es gewissen Ständen gelang, sich dem Unwissenheit und Dummheit pflegenden Einfluß der Papstkirche zu entziehen.

So mag sich denn der künftige Schulmann, seine auf dem Gymnasium erworbenen Kenntnisse von dem Leben und Wirken Karls des Großen ergänzend, die Schritte näher betrachten, welche dieser erleuchtete Fürst zur Hebung des niederen und höheren

Unterrichts that, seine schola palatina, auf welcher er seine und der sämtlichen Hofleute Söhne und Töchter in allen damals noch bekannten Wissenschaften, zunächst in der Religion und in den klassischen Sprachen unterrichten ließ, seine Anordnungen zur Mitwirkung der Klöster- und Domschulen an einer höheren Bildung des Volkes, seine Bemühungen um die Einrichtung von Elementarschulen in allen Gemeinden seines großen Reiches. Karls Sorge um Hebung der Bildung unter den Vornehmeren und Reicheren haben, so lange er lebte, hier und da Früchte getragen. Seine auf Verbreitung der Elemente alles Wissens, des Lesens, Schreibens und Rechnens, insbesondere auf Pflege der Landessprachen hingerichtete Thätigkeit scheiterte fast überall an der Unfähigkeit, auch an der Unlust der einzig möglichen Lehrer, der Geistlichen, und an dem mangelnden Verständnis für die wohlwollenden Absichten des Kaisers seitens der Eltern und der Gemeinden. Städte gab es damals noch wenige, und die Gedanken der Landleute gingen nicht über die mechanischen Verrichtungen an ihrer Scholle hinaus. Wir müssen annehmen, daß während des ganzen Mittelalters das niedere Volk selbst die zehn Gebote, das Glaubensbekenntnis und das Vaterunser in seiner Landessprache herzusagen, was Karl der Große als das Minimum jeder Elementarbildung bezeichnet hatte, der Regel nach nicht imstande war.

Einen zweiten, schon helleren Lichtpunkt in der sonstigen Finsternis des mittelalterlichen Unterrichts- und Erziehungswesens gewähren uns die Klosterschulen. Sie haben Benedikt von Nursia zum Begründer und üben von dem 6. bis zum 13. Jahrhundert, allerdings unter vielfacher Beschränkung, eine segensreiche Wirksamkeit aus. Die Bekanntschaft mit dem Leben des genannten Abtes des Klosters Monte Casino bei Neapel, des Schöpfers der Benediktinerregel, wird für den künftigen wissenschaftlichen Lehrer nicht ohne Interesse sein. Die Einrichtung des eigentlichen Schulwesens, welches zwar in erster Linie der Heranbildung von Geistlichen dienen sollte, in Wirklichkeit aber die Zwecke der Elementarschule, des Gymnasiums und der Universität zugleich ins Auge faßte, ist das Verdienst des gelehrten Ostgoten Cassiodorus, welcher sich aus den Beunruhigungen des staatsmännischen Lebens in das von ihm gegründete Kloster Vivarium zurückgezogen hatte. Karl Hase sagt in seiner vortrefflichen

Kirchengeschichte: „Die Benediktiner haben die Denkmale des Altertums für eine schönere Zeit bewahrt, Wüsten urbar gemacht und Völker belehrt". Wie die Morgendämmerung eines die wirklichen Bedürfnisse des Volkes ins Auge fassenden Schulwesens, welche aber nur in dem beschränkten Kreise der Benediktinerthätigkeit sichtbar war, und welcher erst nach vielen Jahrhunderten der Tag folgte, erscheint es uns, wenn hier in den niederen Schulen nicht bloß Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern bereits Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, praktische Anwendung der Geometrie im buchstäblichen Sinne dieses Wortes, also im Feldmessen betrieben wurden. — Den Benediktiner-Klosterschulen in ihrer Einrichtung ähnlich, in ihren Leistungen nicht annähernd ebenbürtig waren die an den Bischofsitzen zunächst zum Zweck der Heranbildung von Geistlichen gegründeten Dom- oder Kathedralschulen. Auch die Schulen der Cistercienser, der Franziskaner und Dominikaner haben nach dem Verfall des Benediktinerordens kurze Zeit und vereinzelt eine bildungspendende Thätigkeit geübt, mehr noch die Erziehungs- und Unterrichtsanstalten der Brüder vom gemeinsamen Leben (Hieronymianer) in Holland und Norddeutschland.

Einzelnes über die Unterrichtsmethode und die meist harte, körperliche Strafen oft im Übermaß anwendende Schulzucht der genannten Gattungen mittelalterlicher Erziehungs- und Lehranstalten zu erfahren, würde sich für den künftigen Schulmann wenig lohnen. Überhaupt ist auch in der Geschichte der Pädagogik des Mittelalters Beschränkung auf das zweifellos Belehrende oder Interessante dringend anzuraten. Der in mehrfacher Beziehung vortreffliche „Leitfaden" der Pädagogik für den Unterricht in „Lehrerbildungsanstalten" von Schumann erzählt in seinem geschichtlichen Teil nicht bloß, daß besonders in den Benediktinerklöstern zu St. Gallen, Reichenau, Fulda, Hersfeld, Neu-Corvey berühmte Schulen gewesen seien, sondern er nennt auch Iso, Marcell, Notker Balbulus, Ratpert, Tutilo, die Ekkeharde, Notker den Arzt als treffliche Lehrer der Klosterschule zu St. Gallen, und teilt seinen Lesern mit, daß man in Reichenau die Grammatik des Donatus und Priscianus, die Dichtungen .... des Prudentius, des Sedulius und Juvencus, die Distichen des Diony-

sius Cato, die Grammatik Alkuins, aus der man auch die Metrik lernte, ferner die Metrik Bedas (672—735), die Rhetorik von Cassiodorus, Cicero und Quinctilian, Marcianus Capella, die Geschichte von Beda u. a." als Lehrbücher gebraucht habe. Wir glauben den künftigen wissenschaftlichen Lehrern die Bekanntschaft mit allen diesen Dingen, welche den künftigen Elementarlehrern nach der Ansicht des Verfassers offenbar nützlich ist, ohne Schaden für ihre pädagogische Bildung erlassen zu dürfen.

Dagegen erwähnen wir kurz mehrere Arten der weltlichen Erziehung. So faßte die der jungen Rittersöhne die Pflege der Manneseḥre, der Wahrhaftigkeit, der Charaktertüchtigkeit, der Verehrung der Kirche und ihrer Ordnungen, der Hochachtung vor edlen Frauen ins Auge und gab dem Körper Kraft und Geschmeidigkeit mittels kriegerischer Übungen. Diese Erziehung fand meistens auf fremden Ritterhöfen statt. Auch die Töchter der Ritter wurden meist bei befreundeten Familien erzogen, wo sie weibliche Handarbeiten und Wissenschaften lernten, u. a. nicht selten die französische und selbst die lateinische Sprache.

Schließlich weisen wir noch auf eine Anzahl städtischer Elementar- und Bürgerschulen, die sich gegen das Ende des Mittelalters bildeten, hin. Sie entsprachen den Bedürfnissen des bürgerlichen Berufs und pflegten die Elemente des Wissens, das Lesen, Schreiben und Rechnen, auch wohl die Realien. Leider setzte man immer häufiger auch die lateinische Sprache auf den Lehrplan und entfremdete die Anstalten dadurch teilweise ihrem ursprünglichen Zwecke.

Wie an der Spitze derselben der „Schulmeister" stand, unter ihm die „Schulgesellen", welches die Rechts- und Gehaltsverhältnisse dieser Leute waren, wie elend ihr Unterricht, wie unsäglich gering die Früchte desselben, was man unter „Bacchanten" und „A-B-C-Schützen" zu verstehen hat, wie über alle Begriffe unmenschlich nicht selten die Behandlung der Schüler war, wie sie „Elend, Jammer, Frost, Hunger und Kummer" ertragen mußten, wie die Schulräume oft mit Schmutz und Unflat überdeckt waren, wie es hier von Ratten und Mäusen, von Läusen und Flöhen wimmelte, darüber kann man aus den späteren Berichten der Opfer dieser scheußlichen Zustände das Entsetzlichste erfahren.

Man pflegt der Geschichte der Pädagogik des Mittelalters wohl noch die Besprechung des von Italien, von den Niederlanden und von dem griechischen Reich nach Deutschland gelangten „Humanismus“ anzureihen. In Wirklichkeit sind von hervorragenden Humanisten auch pädagogische Schriften veröffentlicht worden; aber auf die Erziehung und den Unterricht sind sie zu ihrer Zeit ohne Einfluß geblieben. Der Humanismus hat der Befreiung der Geister durch die Reformation mächtig vorgearbeitet, hat auch an der Bildung bedeutender Pädagogen der nächsten Zeitperiode wesentlichen Anteil gehabt; aber das erlösende Wort für das tief gesunkene Erziehungs- und Unterrichtswesen und die schmählich mißbrauchte Jugend mußte von einer anderen Seite her erklingen.

3. Die neuere und neueste Zeit.

Die Geschichte der Pädagogik gewinnt in der Zeit von Luther bis zur Gegenwart in stets wachsendem Maße eine Ausdehnung, die den in diese geistige Welt neu Eintretenden, ja sogar den mit derselben nicht mehr ganz Unbekannten verwirren und betäuben müßte, wenn man sich beim Vortrag derselben nicht auf das zweifellos Hervorragende beschränkte und von allem minder Wichtigen so gut wie ganz absähe. Um so mehr werden wir in dieser bloßen Übersicht uns begnügen müssen, auf das erstere ganz kurz hinzuweisen und an dem letzteren unter Angabe der Gründe eine strenge Sichtung vorzunehmen.

Die Reformation der Schule ist die schönste und kostbarste Frucht der Reformation der Kirche; der große Kirchenreformator ist zugleich ein ebenso großer Schulreformator. Was Luther auf dem Gebiete der Jugenderziehung und des Jugendunterrichts wollte, und warum er es wollte, das lesen wir am vollständigsten in seinem Schreiben „an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in Deutschland“. Aus diesem Schreiben entnehmen wir auch, daß Luther keineswegs, wie man hier und da meint, nur auf die Begründung von Volksschulen ausging, sondern daß ihm die Einrichtung und das Bestehen höherer Lehranstalten in gleichem Grade am Herzen lag. Er fordert hier ganz energisch auch Schulen, in denen man die alten Sprachen treibe, da diese den Schlüssel gäben zum tieferen

Verständnis der heiligen Schrift. Weil sie diesen Zweck in so hervorragender Weise erfüllten, so hasse der Teufel sie ganz besonders, während Gott sie mit weiser Absicht erschaffen habe. Weil ferner ohne gelehrtes Wissen Pfarrer, Richter, Ärzte und die anderen Vertreter höherer Berufsarten gar nicht herangebildet werden könnten, so seien höhere Lehranstalten auch aus diesem Grunde ein unabweisbares Erfordernis. Diese ganze Schrift, in welcher der große Reformator die herrlichsten pädagogischen Wahrheiten in gemeinverständlichster und überzeugendster Sprache verkündet, in welcher er auch alle möglichen Einwendungen, die man ihm machen könnte, sich selbst macht, um sie dann siegreich zu widerlegen, muß dem wissenschaftlichen Lehrer vom Anfang bis zum Ende, wo jener noch die Herstellung guter und brauchbarer Bibliotheken verlangt, ebenso bekannt sein, wie dem Theologen beispielsweise Luthers berühmte Vorrede zu den Psalmen. Dieses Schreiben wird mehrfach ergänzt und erläutert durch seinen später herausgegebenen „Sermon an die Prediger“, in welchem er die letzteren auffordert, auf die Leute zu wirken, daß sie ihre Kinder zu pünktlichem Schulbesuche anhalten. Eine Menge pädagogischer Kernsprüche finden wir noch zerstreut in den übrigen Schriften Luthers. Insbesondere weist er wiederholt auf die Wichtigkeit des Unterrichts in der Musik und in körperlichen Übungen hin. So ward der Kirchenreformator zugleich der Begründer der Volksschule und der Neuschöpfer und Reformator der höheren Lehranstalten.

Neben Luthern tritt Melanchthon als Schulreformator bedeutend in den Schatten. Für die Elementarschule scheint er kein Herz gehabt zu haben, also auch nicht für den Unterricht und die Erziehung der Kinder aus dem niederen Volk. Auch die deutsche Sprache hat er entweder für unfähig oder für unwürdig gehalten, gepflegt und für die geistige Bildung der Jugend verwandt zu werden. Seine Liebe und seine Sorge gehörten der durch seinen neuen Lehrplan als dreiklassige Unterrichtsanstalt eingerichteten Gelehrten- oder lateinischen Schule. Aber auch diese seine eigenste Schöpfung zeigt ihn bei allen humanen Bestrebungen als einseitig und befangen. Zwar sollte die Schule wie ein Gotteshaus sein, der Lehrer das er-

leuchtete, arbeitsfreudige Vorbild seiner Schüler. Der Unterricht sollte aus der Abwechselung von Geschichten, Fabeln, Sentenzen ꝛc. Lust und Leben empfangen. An den Lehrstoffen sollte nicht bloß das Denken und Reden geübt, sondern der ganze innere Mensch umgebildet werden. Es war auch untersagt, im Unterrichte Hadersachen zu betreiben und die Jugend zu Schmähungen kirchlicher Widersacher anzuleiten. Der Religionsunterricht sollte die Herzen bessern und echtes christliches Leben pflanzen. In allen diesen Wünschen und Anordnungen weht der Geist eines hochgebildeten, edeldenkenden Mannes, des milden Freundes Luthers, des Vermittlers, Versöhners, Friedensstifters unter den reformatorischen Parteien.

Trotzdem kann die von ihm geschaffene höhere Schule samt den von ihm verfaßten Lehrbüchern unserer Zeit nicht mehr gefallen; ja mit der engen Begrenzung ihrer Zwecke und ihrer vielfach freudlosen Thätigkeit an der Jugend mag sie wohl schon damals wenig geistigen Ertrag geliefert haben. Kein Griechisch, kein Hebräisch, selbst kein Deutsch durfte hier gelehrt werden, von Sprachen nur die lateinische, außerdem noch Musik und Religion. Die Grammatik war, wie in gewissen Anstalten auch heute noch, der Hauptgötze, dem man die Zeit und Kraft der Schüler opferte. Unter den Lehrstoffen finden wir den aus unseren Lehranstalten endlich glücklich beseitigten Terentius; auf ihn folgte Plautus; das aus beiden Durchgenommene wurde auswendig gelernt; die Schüler mußten lateinische Verse machen und sollten auch ihre Unterhaltung möglichst in lateinischer Sprache führen; zum Schluß kam noch die dialectica und die rhetorica.

Melanchthon hat in einer Menge von Städten nach diesem Muster Schulen eingerichtet und den Ehrennamen praeceptor Germaniae empfangen. Seine Schuleinrichtung mag wohl heute noch den einen oder anderen Verehrer finden; gleichwohl litt sie an den besagten schweren pädagogischen Mängeln. Der Studierende, welcher sich auf den Lehrerberuf vorbildet, mag sich eine eingehendere Beschäftigung mit derselben nur ersparen; er dürfte hier mehr erfahren, was nicht sein, als was sein muß. Die heutige Germania würde Melanchthon nicht ihren praeceptor nennen.

Im Volksschulwesen führten besonders der Pommer Bugen-

hagen und der Württemberger Brenz die Gedanken Luthers weiter, und zwar jener in Nord-, dieser in Süddeutschland, und Kirchen- und Schulordnungen, wie die obersächsische, die braunschweigische, die württembergische ꝛc. trafen feste Einrichtungen in den protestantischen Städten. Diesen folgten die Dörfer langsam und meist mit nur kümmerlichen Anfängen nach.

Melanchthons Nachfolger in der Organisation des höheren Unterrichtswesens waren besonders die Schulrektoren Trotzendorf zu Goldberg bei Liegnitz in Schlesien, Sturm im elsässischen Straßburg und Neander zu Ilfeld bei Nordhausen in Thüringen. Ein erfreulicher Fortschritt war es, daß sie der lateinischen Sprache die griechische zur Seite setzten, und daß der letztere bereits Geschichte, Physik und Geographie, allerdings noch in sehr schwachen Versuchen trieb. Im übrigen waren diese Schulen insofern ganz undeutsche Anstalten, als der Gebrauch der deutschen Sprache aus dem Unterricht, selbst aus dem freien Verkehr so gut wie vollständig verbannt war. Das Erziehungs- und Unterrichtsverfahren dieser drei persönlich vortrefflichen und von ihrem Berufe gehobenen und begeisterten Männer hat ihre Anstalten berühmt gemacht und ihnen fortwährend reichen, nach Hunderten zählenden Zuzug auswärtiger Schüler verschafft; nach ihrem Muster wurden in Deutschland, selbst im Auslande, Lehranstalten gegründet; aber ihre gesamte Thätigkeit stand unter dem Banne der in pädagogischen Dingen noch wenig fortgeschrittenen Zeit. Ein eingehenderes Studium des hier in Übung gewesenen Unterrichtsbetriebes würde die Aufwendung der Zeit und Mühe künftiger wissenschaftlicher Lehrer wenig lohnen.

Weit fruchtbringender, wenn auch zum großen Teil in negativer Beziehung wird ihnen eine genauere Bekanntschaft mit den gleichfalls in der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts begründeten Jesuitenschulen sein. Die katholische Kirche mußte, wenn sie im Kampf mit dem Protestantismus ihre Existenz behaupten wollte, sich gegen diesen mit dessen eigenen Waffen zur Wehre setzen. Der Protestantismus gewann eine Menge von Anhängern durch seinen erhebenden Kirchengesang: der Katholizismus führte denselben auch in seinen Gottesdiensten ein. Der Protestantismus flößte seinen kirchlichen Versammlungen ein neues, schönes Leben

ein und verlieh ihnen neue Anziehungskraft durch die Verkündigung des Wortes Gottes: der Katholizismus weckte auch bei sich die längst verstummte Predigt wieder auf. Der Protestantismus stellte seine Hauptlehren in sogenannten Bekenntnisschriften zusammen: der Katholizismus that auf dem Konzil zu Trient dasselbe. Auch im Schulwesen war der Protestantismus, obgleich sich die Besserung hier nur langsam vollzog und die höheren wie die niederen Lehranstalten noch viel zu wünschen übrig ließen, doch dem Katholizismus vorausgeeilt: auch dieser Vorsprung mußte nachgeholt werden. Dieser Aufgabe unterzog sich der Jesuitenorden.

Die Jesuiten hatten Zeit und Muße gehabt, sich die Licht- und Schattenseiten des protestantischen Schulwesens zu betrachten, auch mit den pädagogischen Schriften früherer hervorragender Männer, selbst mit den wichtigsten Erziehungsweisen der alten klassischen Völker näher bekannt zu werden. In Wirklichkeit ließen sich gewisse Hauptvorzüge ihrer Erziehung und ihres Unterrichts sofort erkennen: ein mit großer Einsicht bis ins Kleinste ausgearbeiteter Lehrplan; Beschränkung in der Bestimmung der Lernstoffe und der Lernpensa, aber gründliche Durchnahme und feste Einprägung derselben; Maßhalten im Aufgeben; verständige Leibespflege mittels gesunder, reichlicher Nahrung, stets frisch erhaltener oder erneuerter atmosphärischer Luft in den Schulräumen, vieler Bewegung im Freien, körperlicher Übungen; endlich praktische Unterweisung in äußerem Anstand und gefälligem Benehmen. So traten die günstigen Erfolge der Jesuitenerziehung vielfach sehr bald und merklich zu Tage, und in gleichem Maße wuchs das Vertrauen auf ihre Leistungen und der Ruhm ihrer Anstalten. Man sah nicht die schweren inneren Verluste, mit welchen die Zöglinge diese Vorteile erkaufen mußten.

Der künftige wissenschaftliche Lehrer sollte sich nicht bloß aus einem Grund das Bild recht genau betrachten, welches zuerst Pascal von dem Jesuitenorden gegeben hat, und welches seitdem durch neue Mitteilungen über jesuitische Lehren und Lehrbücher noch vervollständigt worden ist. Wir müssen uns hier damit begnügen, darauf hinzuweisen, daß die Jesuiten ihre Zöglinge nach ihrer eigenen scheußlichen Moral, nach ihren eigenen seelenverderbenden Satzungen erzogen. Hier herrschte

dasselbe Spioniersystem, dieselbe Aufpasserei und Angeberei. Hier wurde die Liebe zu Eltern, Geschwistern, Verwandten und Freunden getötet, Mißtrauen gegen den Nächsten gepflegt, die Wahrhaftigkeit ertötet, jeder höhere Schwung der Seele, jedes ideale Streben gelähmt.

So erzogen die Jesuiten die meist vornehmen und reichen Knaben und Jünglinge, welche man ihnen anvertraute, zu kalten Rechnern, zu herzlosen Egoisten, zu klugen Spielern mit Wahrheit und Recht; insbesondere die eine Überzeugung wußten sie ihnen beizubringen und immer neu zu befestigen, daß der Protestantismus das Schlimmste, der Katholizismus das Beste und Herrlichste auf Erden sei, daß man im Dienste der allein seligmachenden Kirche, jesuitisch ausgedrückt zur größeren Ehre Gottes, täuschen, lügen, Worte und Thatsachen verdrehen, auch zur Gewaltthätigkeit fortschreiten dürfe. Das waren die vielfach selbst von Protestanten hochgepriesenen Jesuitenschulen; diese Lobpreiser wußten nicht, was sie thaten. Interessant ist noch, was Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik, II. Teil S. 1, sagt: „Nach Gewohnheit gebrauchten die Jesuiten jedes Mittel, um zu ihrem Ziele zu gelangen; nicht bloß protestantische, sondern auch katholische Lehranstalten, welche ihnen im Wege waren, wußten sie zu beseitigen; so in Trier, Posen, Prag". Ferner S. 3: „Waren doch protestantische Eltern in verschiedenen Gegenden Deutschlands so blind, dem Orden ihre Kinder zur Erziehung anzuvertrauen. Konnten sie sich wundern oder beschweren, wenn diese in den Schoß der katholischen Kirche geführt wurden?"

Das 17. und 18. Jahrhundert führt uns nun eine Anzahl Männer vor, welche sich durch die wichtigsten Reformvorschläge auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung, die von einem Teil derselben auf den von ihnen begründeten oder geleiteten Anstalten auch zur praktischen Ausführung gebracht wurden, um die Menschheit, zunächst um die lernende Jugend hohe Verdienste erworben haben. Allerdings gehen sie hier und da über das richtige Maß hinaus, empfehlen und üben neben Vortrefflichem und Vorbildlichem auch wohl Irriges und Verkehrtes. Wenn somit schon dieser letztere Umstand die Gefahr in sich birgt, daß der auf den Lehrerberuf sich vorbereitende Stu-

dierende Falsches in sich aufnimmt, so liegt für ihn in der Geschichte des Lebens und Wirkens der hier gedachten Männer noch die zweite Versuchung, der Beschäftigung mit derselben eine Ausdehnung zu geben, die weit über seine Zeit und seine Kräfte geht. Von denselben ist nämlich so viel Interessantes und Wissenswertes bekannt geworden, daß nicht bloß einzelne Lehrbücher der Geschichte der Pädagogik über sie sehr Ausführliches meinen bringen zu müssen, sondern über die meisten derselben bereits umfangreiche Bücher geschrieben sind. Wie soll der künftige Gymnasial- oder Realschullehrer, der doch, wie wir bereits näher gesehen haben, außer der Geschichte der Pädagogik noch viele andere Wissenszweige zu betreiben hat, welche die genannte an Wichtigkeit sogar übersteigen, diese Masse und Fülle studierend bewältigen!

Es wäre deshalb ein pädagogischer Fehlgriff, wenn man von dem Prüfungskandidaten beispielsweise genau die Bekanntschaft mit dem verlangte, was Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik aus des Comenius „vestibulum", „janua reserata" und „atrium" mitteilt; oder selbst mit dem Basedowschen „Elementarwerk" in der Reihenfolge der 10 Bücher dieser Schrift. Dergleichen Studien können in ihrem Beruf grau gewordene Lehrer sich hingeben, denen dieser selbst nur noch kurze Vorbereitungen nötig macht, die für wissenschaftliche Spezialthätigkeit Zeit und gesunde Unterlagen besitzen, und deren zu einer gedeihlichen Amtswirksamkeit unter allen Umständen notwendige Kenntnisse durch die Beschäftigung mit teilweise befremdenden und veralteten Unterrichtsweisen nicht mehr verwirrt oder aus dem Gedächtnis gedrängt werden können. Und selbst von diesen wird sich jeder einzelne, wenn er klug ist, ihn persönlich anmutende Gebiete zum Privatstudium auswählen, zu welchen die oben angeführten Werke wohl nur in seltenen Fällen gehören dürften.

Wir verweisen nochmals auf das S. 128 2c. Gesagte zurück und werden uns in der nachfolgenden Übersicht auf das Allerwesentlichste beschränken.

Wolfgang Ratke (Ratichius), Holsteiner (1571—1635), verspricht die Aufstellung eines neuen Unterrichtssystems, von welchem er aber nur Bruchstücke veröffentlicht. Nach längerem Umherreisen in Deutschland und nachdem er viele hochstehende

Personen beredet hat, ihn bei der Herausgabe seiner Werke mit Geld zu unterstützen, übergiebt ihm der edle Fürst Ludwig von Anhalt die höhere Schule zu Köthen zur Leitung und Umgestaltung nach seinen Reformideen. Schon nach Jahresfrist muß er sie aber wegen seines gehässigen Charakters und wegen ungenügender Leistungen wieder verlassen. Seine beachtenswertesten Reformvorschläge sind die folgenden: Es sollen nie mehrere Lehrgegenstände, Sprachen, Lektüreschriften nebeneinander, sondern immer eins nach dem andern vorgenommen werden. Immer zuerst die Muttersprache, erst nach und mittels derselben die fremden. Die Grammatik ist aus der Lektüre zu entwickeln. Nichts wird auswendig gelernt. Zwischen zwei Unterrichtsstunden immer eine Stunde Pause. Sein Verdienst ist, gewisse Mängel des bisherigen Unterrichts aufgedeckt zu haben. Aber sein Versprechen, mit seiner Lehrmethode bei 2 bis 3 täglichen Unterrichtsstunden in einem halben Jahre jede Sprache zum vollkommenen Eigentum des Schülers zu machen, war Prahlerei. Die Wichtigkeit des Gedächtnisses für den Unterricht hat er nicht erkannt. Auf dem von ihm angepriesenen Lehrplan für höhere Schulen fehlen Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften.

Amos Comenius (1592—1671), in Mähren geboren, den böhmisch-mährischen Brüdern angehörig, ist einer der größten, vielleicht, vom Stifter unserer Religion abgesehen, der größte aller Pädagogen. Mit seinem vielbewegten Leben muß jeder wissenschaftliche Lehrer genauer bekannt sein. Er ist als Theoretiker und Praktiker gleich bedeutend. Seine wichtigsten Schriften sind: 1. Didactica magna. 2. Janua linguarum reserata, später zu drei Schulbüchern umgestaltet und erweitert, unter den Namen vestibulum, janua linguarum reserata und atrium. 3. Orbis pictus. Die didactica magna ist eine Fundgrube herrlichster pädagogischer Belehrung, aus der die größten späteren Pädagogen ihr Bestes geschöpft haben. Es bezeichnet u. a. den praktischen Mann, daß er schon in seiner „Volksschule", welche die Schüler vom 6. bis 12. Lebensjahre umfaßt, Meßübungen vornehmen läßt, daß die Realien schon hier zu ihrem vollen Rechte kommen, daß die Schüler, damit sie die gewöhnlichen Erscheinungen und Vorkommnisse in Familie und Staat verstehen, mit den Elementen der Wirtschafts- und Staatslehre bekannt werden, daß sie

über die wichtigsten Handwerke Belehrungen empfangen. Es ist unmöglich, mit Inhaltsangaben ein Werk genügend zu kennzeichnen, dessen Bedeutung nicht vorzugsweise in gewissen Haupt- und Grundgedanken liegt, sondern in welchem jeder Abschnitt eine Menge goldener Einzelwahrheiten aneinander reiht. Aber der künftige Lehrer muß sich mit der didactica magna des Comenius eingehend und nach allen Seiten hin beschäftigen; dieses Meisterwerk der Pädagogik sollte in der Bibliothek jedes Schulmannes einen der schönsten Ehrenplätze einnehmen.

Im vestibulum zeigt der Verfasser an belehrenden Beispielen die einzelnen Wortarten, nimmt dann in derselben Reihenfolge die Biegungen derselben durch und schließt mit einer alphabetisch geordneten Zusammenstellung der vorgekommenen Wörter. Das vestibulum ist das lateinische Lehrbuch der unteren Klasse seiner Lateinschule. Das Lehrbuch der nächsten Klasse ist die janua. Sie beginnt mit einem etymologischen Wörterbuch, in welchem Regeln der derivatio und compositio gegeben werden; diesem folgt die Grammatik, welche an die Fundamente des vestibulum anknüpft, und dann der janualis verum et verborum contextus, historiam rerum continens, Darstellungen und Beschreibungen der wichtigsten Dinge aus den drei Reichen der Natur, aus Gewerben, Beschäftigungen 2c. Das atrium, Lehrbuch der folgenden Klasse, bringt „Elegantere8" aus der Grammatik und eine ausführlichere Encyklopädie als der janualis contextus der vorigen Klasse. Es dürfte zu bezweifeln sein, ob man von dem Kandidaten des höheren Lehramtes, der ja mit der Methode des Lateinunterrichts auf einem anderen Wege bekannt geworden sein muß, die Kenntnis auch nur dieser kurzen Inhaltsangabe der genannten drei Schulbücher verlangen darf.

Der orbis pictus giebt nach dem Grundsatz des Comenius, daß man kein Wort wissen soll, ohne die entsprechende Sache zu kennen, die Welt in Bildern und fügt jedem Bild in lateinischer Sprache den oder die entsprechenden lateinischen Namen mit den notwendigen Erklärungen bei. Näher betrachtet ist der orbis pictus die erweiterte Encyklopädie der janua und des atrium mit den betreffenden Abbildungen. Wir sehen hier Himmel, Feuer, Wasser, Berge, die drei Reiche der Natur in ihrer Klassifikation und in einer Anzahl

Einzelwesen, Jahreszeiten, Ernten, Weinbau, Bierbrauerei, Wollenweberei, die Stadt, Soldaten, Spiele u. s. w. Spätere, nach dem Tod des Comenius erschienene neue und vervollständigte Ausgaben des orbis pictus haben zu dem lateinischen den deutschen und andere fremdsprachliche Texte hinzugefügt, so daß das Werk gegenwärtig mit deutschem, lateinischem, französischem, englischem und italienischem Texte besteht.

Locke, ein englischer Arzt und Philosoph, Freidenker, der aber am Abend seines Lebens sich dem Studium der heiligen Schrift, auch des Römer- und Galaterbriefs mit Eifer widmete, Erzieher eines anfangs kranken Ministersohnes, und später des Sohnes des letzteren, hat sich durch seine Schrift „Some Thoughts concerning Education“ (Einige Gedanken über Erziehung), in welcher er sich teilweise an Comenius anlehnt und durch welche er namentlich auf die Philanthropie Einfluß gewinnt, berühmt gemacht. Er dringt in derselben auf Gesundheits- und Körperpflege der Zöglinge, auf Weckung und Nährung ihrer Ehrliebe, verlangt, daß ihnen das Lernen leicht und angenehm gemacht werde, warnt vor der Förderung dichterischer und musikalischer Anlagen, fordert aber die Anleitung zu feinem Betragen und zu gefälliger Haltung. Über Unterricht und Erziehung in Schulen kann er nur Andeutungen machen, da ihm hier die Erfahrung fehlt. Der im Amte stehende Lehrer wird in der genannten Schrift viel Beherzigenswertes finden; von dem Kandidaten des Lehramts wird man aber eine genauere Bekanntschaft mit derselben nicht verlangen dürfen.

In mehrfacher Beziehung der Gegensatz von Locke ist A. H. Francke, geb. 1663 zu Lübeck, gestorben 1727 zu Halle. Locke war Freidenker, Francke bibelgläubiger Pietist; Locke Hauslehrer bei je einem Knaben, Francke Leiter einer großartigen, vielfach zusammengesetzten, den verschiedensten Interessen dienenden Erziehungs- und Unterrichtsanstalt; Locke Verfasser einer an psychologischer Belehrung reichen Schrift, Francke ein praktischer Pädagog, umsichtiger Organisator, ein Mann von klarem Blick in die Bedürfnisse des Lebens und unerschöpflich an Mitteln, denselben Genüge zu thun. Locke ist nur einem Teil der gebildeten Menschheit bekannt geworden; von Francke weiß jedes evangelische Schulkind nach durch-

laufener Mittelstufe zu erzählen. Zu den Franckeschen Schulen gehörte: 1. das Pädagogium für Knaben und Jünglinge aus den höheren Ständen, dessen oberste Klasse, Selekta genannt, zugleich auf die Universität vorbereitete; 2. das Schullehrer-Seminar; 3. die lateinische Schule; 4. die deutschen Bürger- resp. Elementarschulen, zuletzt von 1725 Knaben und Mädchen besucht. Eine löbliche Eigentümlichkeit aller dieser Anstalten ist die besondere Pflege der Realien, d. h. der Geschichte, Geographie und der Naturwissenschaften. Das Pädagogium besaß sogar einen botanischen Garten, ein Naturalienkabinett, physikalische und chemische Unterrichtsmittel. Eine andere minder löbliche Eigentümlichkeit ist das Übermaß der Andachtsübungen. Im ganzen ist aus dem Lehrverfahren und den Lehreinrichtungen der Franckeschen Schulen nicht sonderlich viel zu lernen; der Unterricht wurde zum großen Teil durch Studenten erteilt, mußte deshalb trotz der festen Hand, in welcher Francke die Zügel des Ganzen hielt, und trotz der nicht geringen Anzahl der Inspektoren manche Unbestimmtheit und Unregelmäßigkeit darbieten. Der künftige Lehrer muß den Mann und sein Leben und Wirken studieren; so wird er erfahren, was Gottvertrauen, Menschenliebe, praktischer Sinn und eine nie ermüdende Rührigkeit Großes und auch Bleibendes wirken kann.

Es möchte wohl schwer sein, im einzelnen die Wirkungen der Lehren des Comenius und der praktischen Thätigkeit Franckes auf gleichzeitige und spätere Pädagogen und Lehranstalten zu verfolgen. Jedenfalls findet die Forderung der beiden Männer, daß auch den Realien die ihrer Wichtigkeit entsprechende Pflege zu Teil wird, in wachsendem Maße Gehör. Man tritt hier und da sogar dem Gedanken nahe, Lehranstalten zu gründen, welche sich der Betreibung der Realien vorwiegend widmen, weil das Leben selbst die Bekanntschaft mit denselben dringend fordere. So entstehen denn um die Mitte des 18. Jahrhunderts zwei Lehranstalten, die schon den Namen „Realschule" tragen, die eine in Halle von Semler, die andere in Berlin von Hecker gegründet. Beide unterscheiden sich aber von den heutigen Realanstalten dadurch, daß die beiden neueren Sprachen auf ihrem Lehrplane noch fehlen und daß sie mehr gewisse Berufszweige als allgemeine Bildung ins Auge fassen.

Die Geschichte der Pädagogik führt uns nun zu Rousseau (geboren 1712 zu Genf, gestorben 1778 zu Ermenonville bei Paris), dessen „Émile“ auf das Unterrichts- und Erziehungswesen seiner und der nächsten Folgezeit einen bedeutenden, tiefgehenden Einfluß ausgeübt hat. Der Eindruck, welchen das Buch damals machte, war insbesondere deshalb ein so gewaltiger, weil die vernichtenden Angriffe, welche er auf die Fäulnis des gesamten Erziehungswesens des Landes richtete, in dem er vorzugsweise lebte, dem er seiner ganzen geistigen Natur nach auch selbst angehörte, dessen sittliche Pest aber auch andere Länder, insbesondere Deutschland, ergriffen hatte, so durchaus berechtigt waren. Auch wurde das hier neu verkündete Erziehungsevangelium mit einer unvergleichlichen Sicherheit und zugleich mit einer noch kaum erlebten Kraft und Schönheit der Sprache verkündet. Eine nüchterne Prüfung des Buches ergiebt, daß sich hier neben viel zweifellos Richtigem und Treffendem auch zweifellos Falsches und Unhaltbares findet, daß der Verfasser im Niederreißen eine seltene Größe bewiesen hat, daß aber sein Neubau selbst vor der wohlwollendsten Kritik nur zum Teil bestehen kann. So bemerkt Raumer u. a. zu dem, was Rousseau in der Erziehung seines Emils bis zu dessen 12. Lebensjahr erzielt haben will, mit Recht: „Ein gesunder, starker, gewandter, sinnengeübter Knabe, ein methodisch für eine rein irdische Existenz und kalte Selbständigkeit dressiertes, ein französiertes Karaiben- oder karaibisiertes Franzosenkind, ohne Phantasie, ohne Poesie, ohne Liebe, ohne Gott.“

Bemerken wir, daß in Rousseaus „Confessionen“ das Eingeständnis, ja die genaue Schilderung schwerer sittlicher Verschuldungen Hand in Hand geht mit fortgesetzter Selbstberäucherung, daß eine maßlose Eitelkeit ein Grundzug an der Persönlichkeit des Mannes ist; bedenken wir ferner, daß Rousseau nie Lehrer an einer Erziehungsanstalt war, auch an seinen eigenen Kindern keine Erziehungserfahrungen machen konnte, da er sie sofort nach ihrer Geburt ins Findelhaus sandte; daß er endlich nur ein Jahr lang Hauslehrer bei drei Knaben war, an deren Erziehung aber, wie er selbst mitteilt, seine pädagogische Kunst völlig Schiffbruch gelitten hat: so können wir nicht zweifeln, daß das Denken, Fühlen und Wollen des Mannes der gesunde Mutterboden nicht

war, dem ein brauchbares pädagogisches System erwachsen konnte.

Legen wir uns nunmehr die Frage vor, ob man die Bekanntschaft mit Rousseaus „Émile“ von dem Kandidaten des höheren Schulamtes in der Prüfung verlangen dürfe und müsse, so sind wir der Meinung, daß das Blendende und Verführerische, das für den jungen Mann in dem Studium dieses geist- und gedankensprühenden und doch so gemütlosen, glaubens- und liebeleeren Werkes liegt, durch die Bekanntschaft mit dem Charakter und dem Leben seines Verfassers eine nicht geringe Verminderung erfahren wird, daß es aber einer gedächtnismäßigen Einprägung des gesamten Inhalts in der gegebenen Aufeinanderfolge der einzelnen Teile nicht bedarf, weil der pädagogische Unterricht, welcher der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik vorausgeht, die brauchbaren Gedanken der Rousseauschen Schrift bereits in sich aufgenommen haben muß, mancher Rousseausche Satz sich auch schon bei Locke und Comenius vorfindet.

Die deutschen Pädagogen, welche sich zu den Rousseauschen Lehren, wenigstens zu den wichtigsten derselben, bekannten, tragen in der Geschichte mit Rücksicht auf ihr im Gegensatz zu der früheren harten Behandlung der Jugend menschenfreundliches Erziehungssystem den Namen Philanthropen. Mit den bedeutenderen Schriften, die sie herausgegeben, und mit den seiner Zeit berühmten Erziehungsanstalten, welche sie begründet haben, muß der wissenschaftliche Lehrer der Hauptsache nach bekannt sein. Auch das Leben der beiden bedeutendsten Philanthropen, Basedows und Salzmanns, bietet manches Interessante und Belehrende dar. Schon das „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“, welches Basedow im Jahre 1770 herausgab, erntete verdienten Beifall. Hier wird u. a. die bisherige mit Unlust und unter Anwendung von Zwangsmitteln errungene bloße Wortkenntnis, welcher keinerlei Sachkenntnis zur Seite ging, getadelt und die Begründung von Seminarien zur Heranbildung brauchbarer Lehrer, die Ausarbeitung guter Schulbücher für den Sprachunterricht, insbesondere die Übung im Sprechen verlangt. Als Lese- und Lernbuch gab Basedow im Jahre 1774 sein vierbändiges Elementarbuch mit Kupfern heraus. Er

selbst bezeichnete dieses Werk, welches im ganzen eine Erweiterung des orbis pictus des Comenius ist, als einen „geordneten Vorrat aller nötigen Erkenntnisse zum Unterrichte der Jugend, vom Anfang bis zum akademischen Alter .... in Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen und mit französischer und lateinischer Übersetzung dieses Werkes.“ In demselben Jahre begründete Basedow unter Mithülfe des Fürsten Leopold von Dessau und mit den Geldunterstützungen, welche auswärtige Freunde seiner Bestrebungen ihm gewährten, in letzterer Stadt eine Erziehungsanstalt, Philanthropin genannt. Etwa $1^1/_2$ Jahr nachher hielt er in Gegenwart hervorragender Pädagogen eine Prüfung ab, über welche uns manches Belehrende, auch manches Wunderliche mitgeteilt wird.

Zu loben ist an den Philanthropen die Anschaulichkeit des Unterrichts, das Streben, denselben der Jugend nach Möglichkeit angenehm zu machen, die Pflege auch der neueren Sprachen, überhaupt die Aufstellung der Lehrgegenstände mit möglichster Rücksicht auf die Brauchbarkeit des zu Erlernenden im praktischen Leben, endlich die Kräftigung der Gesundheit mittels körperlicher Übungen. Zu tadeln ist die Beschleunigung des Unterrichts, die mangelhafte Gründlichkeit desselben, die unzweckmäßige Belohnung des Fleißes und der Fortschritte beispielsweise mit Naschwerk, die Geringschätzung des Memorierens, so manche Absonderlichkeit in der sittlichen und religiösen Erziehung.

Wie Salzmann als Mensch weit über Basedow steht, so übertrifft auch die von ihm in Schnepfenthal bei Gotha mit Hilfe des Herzogs Ernst gegründete Erziehungsanstalt, welche noch jetzt besteht, das bereits im Jahre 1793 eingegangene Philanthropin Basedows. An dem Salzmannschen Institut arbeitete u. a. Guts Muths, der den geographischen und den Turnunterricht wesentlich verbessert hat, und Lenz, der Förderer des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Von Salzmannschen Schriften sind für den Erzieher in hohem Grade lehrreich und vielfach beherzigenswert das Krebsbüchlein und das Ameisenbüchlein.

Ein hervorragender Philanthrop ist noch Campe, der Verfasser einer Anzahl Jugendschriften, u. a. auch einer Umarbeitung des Crusoeschen Robinson.

Die Philanthropen haben durch ihre Unterrichtsanstalten wie durch ihre Schriften in hohem Grade anregend und belehrend auf das gesamte Erziehungswesen ihrer Zeit gewirkt; selbst das Altphilologentum hat sich ihrem Einfluß nicht ganz entziehen können.

Mit Pestalozzi und Diesterweg, die reformatorisch auf dem Gebiete des Volksschulwesens gewirkt haben, und mit Fröbel, dem Schöpfer der Kindergärten, wird auch der wissenschaftliche Lehrer nicht unbekannt bleiben dürfen; insonderheit können ihm die Bilder der aufopfernden Liebe des ersteren und des letzteren der Genannten zu den freundlichsten Aufforderungen werden, auch an der ihm anvertrauten Jugend edle Liebesthätigkeit zu üben. Ein eingehenderes Wissen um die Wirksamkeit dieser Männer, insbesondere eine genauere Kenntnis ihrer Schriften wird man indessen nicht von ihm fordern dürfen, da ihr Arbeitsgebiet das seinige zwar mehrfach berührt, von demselben aber im wesentlichen gleichwohl verschieden ist.

Von Pädagogen, welche noch für das höhere Schulwesen hervorragend in Betracht kommen, sind in erster Linie Niemeyer und Herbart zu nennen. Wir möchten ihre Hauptschriften als Ecksteine bezeichnen, auf welchen die Pädagogik für höhere Lehranstalten sich aufbauen muß, und so ist denn in diesem Buche schon an verschiedenen Stellen auf dieselben hingewiesen worden. Mit dem Bedeutsamsten auch aus dem Leben dieser Männer wird sich der Kandidat des höheren Schulamtes wohl vertraut zeigen müssen.

Bekanntlich besitzen wir von Herder, Goethe, Schleiermacher, Jean Paul und anderen vortreffliche Äußerungen über pädagogische Dinge. Das Studium derselben wird wohl erst den Mußestunden derjenigen im Amte stehenden Schulmänner zufallen, welche mit den hervorragenden eigentlichen Pädagogen und deren Schriften eine gediegene Bekanntschaft bereits gemacht haben. Und selbst diesen dürften mit Verständnis angefertigte Sammlungen der in den Schriften solcher Männer zerstreut vorkommenden Aussprüche, auch eine Auslese aus Jean Paul's „Levana oder Erziehungslehre“ nicht unwillkommen sein. Über „Schleiermacher als Pädagog“ hat H. Keferstein eine lesenswerte Schrift herausgegeben.

IV. Die Philosophie.

Es bleibt nunmehr nur noch zu untersuchen, welche Forderungen an die philosophische Bildung des wissenschaftlichen Lehrers zu stellen sind. Wir knüpfen hier an das auf S. 74 Gesagte an und sehen zunächst zu, was am Schlusse von § 26, 16 der Prüfungsordnung vom Jahre 1887 gefordert wird. Es heißt hier: „Ferner hat sich jeder Kandidat darüber auszuweisen, daß er eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen habe. In der Geschichte der Philosophie muß der Kandidat über die Hauptmomente bestimmt orientiert sein.“

Fassen wir zunächst die letztere Forderung ins Auge und heben wir in dem Worte „Hauptmomente“ mit Rücksicht auf die Menge des Wissens, welches der Kandidat ohnehin schon besitzen muß, die erste Silbe ganz besonders hervor, so ergeben sich als Philosophen, mit welchen der letztere in erster Linie bekannt sein müßte, etwa Sokrates, Plato, Aristoteles, Zeno, Epikur, Cartesius, Spinoza, Leibnitz, La Mettrie, Kant, Fichte, Herbart, Schelling, Hegel; in zweiter Linie würde es sich dann etwa um Thales, Pythagoras, Empedokles, Anaxagoras, Malebranche, Locke, Hume, Wolf, Jakobi handeln. Nun haben wir beispielsweise bei Plato drei Perioden seiner philosophischen Entwickelung zu unterscheiden; aus seinen Schriften treten uns als besonders wichtig entgegen seine Ideenlehre, seine Physik (von der Natur und von der Seele) und seine Ethik, in welcher wiederum die Lehre vom Staat unsere besondere Aufmerksamkeit erregt. Da Plato sich mit jedem dieser philosophischen Gebiete eingehend beschäftigt hat, so giebt es schon bei diesem einen Philosophen eine Menge von Hauptmomenten, über welche der Kandidat sich als bestimmt orientiert

ausweisen müßte. Nicht anders steht es um die Hauptmomente der Schriften des Aristoteles. Ja, da die neueren Philosophen in ihren Grundanschauungen uns viel näher stehen, als die alten, deshalb aber auch ein viel eingehenderes Studium beanspruchen dürfen, als diese, so muß sich hier die Zahl der Hauptmomente, in welchen der Kandidat bestimmt orientiert sein soll, noch bedeutend vermehren.

Nun lesen sich aber philosophische Schriften nicht, wie geschichtliche, geographische oder naturbeschreibende, mit schnellem Verständnis durchweg leicht herunter. Hier handelt es sich nicht um Personen, Völker, Thatsachen, Sitten, Einrichtungen, die man im Geiste schauen und vernehmen, von denen man sich meist sinnliche Vorstellungen bilden kann, sondern um Begriffe, Urteile, Schlüsse, Entwickelungen, Analogien, Beweise, kurz um unausgesetzte und oft recht schwierige Denkoperationen, in denen man sich leicht irren und verwirren, deren Ergebnisse man leicht wieder vergessen kann, da es an Gedächtnisstützen mangelt, um sie zum bleibenden geistigen Eigentum zu machen.

Fragen wir weiter, zu welchem Zwecke der wissenschaftliche Lehrer das alles in seinen Hauptmomenten so genau studiert haben soll, so wird man eine befriedigende Antwort zu geben schwerlich imstande sein. Der Ideenlehre Platos wird man doch wohl nicht zustimmen wollen; seine Lehre vom Staat aber ist ein zum Teil empörender Unsinn. Der Pantheismus Spinozas steht mit den Grundlehren des Christentums im schroffsten Widerspruch. Weshalb ferner ein eingehendes Studium der Leibnitzschen Lehre von den Monaden und der prästabilierten Harmonie oder des La Mettrieschen Materialismus? Was will insonderheit der Lehrer mit allen diesen Dingen in der Schule anfangen? Oder soll seine „formale Bildung" aus diesen Studien eine Mehrung empfangen, die in seiner unterrichtlichen und erziehlichen Thätigkeit als Förderung sichtbar zu Tage träte. Diese Frage beantworten wir zugleich mit der anderen Frage, warum der Bewerber eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen haben soll.

Nun wird niemand zweifeln, daß derjenige, welcher diesen beiden Forderungen mit Erfolg nachgekommen ist, an sich selbst eine tüchtige geistige Gymnastik geübt und in der Kunst des Philosophierens schon

einen achtbaren Anfang gemacht hat. Wird das auch seinem Unterricht zu statten kommen? Wir sagen nicht bloß „nein“, sondern wir behaupten geradezu, daß es denselben der Regel nach nur in schädlicher Weise beeinflussen kann. Es ist zunächst das philosophische Denken und das des Schulunterrichts ein grundverschiedenes. Man vergleiche eine philosophische Entwickelung mit dem Verfahren beim Übersetzen eines Lektürestoffes, mit dem Besprechen eines Dramas oder einer Ballade, mit der Entwickelung und Anwendung einer grammatischen Regel, mit der Auffindung eines physikalischen Gesetzes, selbst mit der Lösung einer Rechen- oder einer mathematischen Aufgabe. Der Lehrer versuche nur einmal mit seinen Schülern das Unterrichtsverfahren einzuschlagen, das Sokrates mit den seinigen in den Dialogen Platos beobachtete! — Es ist ferner auch die philosophische Sprache eine ganz besondere Sprache, die sich in der Unterweisung der Jugend gar nicht gebrauchen läßt. Nicht bloß benennt sie einen großen Teil ihrer Begriffe mit Fremdwörtern, die der überwiegenden Mehrheit der Schüler wenig oder gar nicht verständlich sind, die der Schulunterricht im Interesse der Reinhaltung unserer Muttersprache möglichst alle von sich weisen muß; sondern sie bedient sich auch durchweg abstrakter Wörter, während die Sprache der Schule sich womöglich der Anschaulichkeit befleißigt und die Sinne der Jugend in den Dienst der Gedanken stellt. Nun kann es ja vorzügliche Lehrer und Erzieher geben, die zugleich vorzügliche Philosophen sind; solche Männer waren Aristoteles und Herbart. Philosophieren sie, dann denken und reden sie philosophisch; unterrichten sie, dann bewegen sie sich mit gleicher Geschicklichkeit in der Anschauungsweise der Schüler und reden die Sprache des Jugendunterrichtes. So hat Aristoteles mit seinem Schüler Alexander sich zweifellos einer anderen Sprechweise bedient, als in seinen Untersuchungen über die *δύναμις* und die *ἐνέργεια*, und Herbart in der Unterweisung seiner beiden Zöglinge sicherlich anders geredet, als in seiner „praktischen Philosophie“ und selbst in seiner „allgemeinen Pädagogik“. Aber das werden wohl nur Ausnahmefälle sein. Der Regel nach wird der Lehrer sich um so mehr in seiner Unterrichtssprache gehemmt, gestört fühlen, je mehr er sich philo-

sophischen Studien widmet und deshalb in der Philosophensprache zu denken und im Geiste zu reden sich gewöhnt. Ein solcher Mann muß gewissermaßen mit zwei Seelen denken und sprechen; dieser Denk- und Sprachdualismus ist aber ein Übelstand, und die Schule wird wohl den größeren Teil des Schadens tragen müssen.

So gereicht also die formale Bildung, welche philosophische Studien dem künftigen Lehrer auf diesem Gebiete geben, dem Schüler eher zum Nachteil als zum Vorteil, und der erstere wird um so größer sein, je mehr jener den Forderungen der Prüfungsordnung an sein philosophisches Wissen gerecht zu werden gesucht hat. Ja, die völlige Verschiedenheit der philosophierenden Thätigkeit von der unterrichtenden und erziehenden wird es fast zur Regel machen, daß, wer in der letzteren brauchbar ist, wer mit Liebe sich derselben widmet, an der ersteren wenig oder gar keinen Gefallen findet, sie mit Widerwillen, wenn er dazu gezwungen wird, aber auch ohne Geschick und Erfolg betreibt. Will man hier Gewalt üben? Will man tüchtige Lehrkräfte vom Schulfache ferne halten, weil sie auf einem Gebiete nicht Genügendes leisten, welches mit der Unterweisung der Jugend gar nichts gemein hat? In Wirklichkeit steht die Schule, da sie auch die Gesundheit und die leibliche Entwickelung ihrer Zöglinge immer im Auge behalten muß, der Heilkunde viel näher als der Philosophie; auch die Volkswirtschaft, die Gesetzkunde, das Handelsrecht dürften der letzteren in der Frage der Verwandtschaft mit dem Unterrichtswesen den Rang streitig machen.

Soll denn der wissenschaftliche Lehrer mit der Philosophie, abgesehen von der Logik und Psychologie, ganz unbekannt sein? Wie will man es denn verstehen, daß die Kataloge der Universitäts-Vorlesungen die sämtlichen Fachstudien für unsere künftigen Schulmänner der Rubrik Philosophie zuteilen? In Wahrheit ist das letztere, wenn man unter der Philosophie nicht nach dem etymologischen Sinn des Wortes Liebe zur Weisheit verstehen will, in welchem Falle aber auch die Jurisprudenz, die Theologie, Medizin und wer weiß was sonst noch zur Philosophie gehören würde, auch schwer zu begründen; man wird es wohl zu den „berechtigten Eigentümlichkeiten“ des Universitätswesens zählen

müssen, deren es ja noch mehrere gleichwertige giebt. Was aber die erstere Frage betrifft, so unterscheiden wir ausdrücklich zwischen Berufenen und nicht Berufenen. Die für das spezifisch philosophische Denken begabten und an demselben Freude findenden Lehrer werden, je mehr ihre Kenntnisse wachsen und ihr Gedankenkreis sich erweitert, um so mehr von selbst das Bedürfnis fühlen, zugleich in der Wissenschaft weiter zu arbeiten, welche die Aufgabe hat, zu den Quellen aller Wahrheit vorzudringen, überall nach den ersten Gründen zu suchen, alle geistigen Errungenschaften der Menschheit unter großen Gesichtspunkten zusammenzufassen und zu einem wohlgeordneten Ganzen zu gestalten.

Dieses letztere läßt sich aber auch auf minder streng-wissenschaftliche Weise thun, und der schnelle Gang durch die Ethik, welchen wir in diesem Buche bereits gemacht haben, hat uns gezeigt, daß auch diese dem besagten Bedürfnis in ihrer Art gerecht zu werden vermag. Dagegen wird jeder strebsame Lehrer, der sich nicht absichtlich in seinen besonderen Beruf einspinnt, sondern aus demselben freie Blicke in andere geistige Welten wirft, von selbst sich Klarheit zu verschaffen suchen, um was es sich auch in der Philosophie, abgesehen von der Logik und Psychologie, im ganzen handelt, wird auch mit den hervorragendsten Vertretern derselben und mit den hervorragendsten Ergebnissen dieses Studiums, richtigen wie falschen, eine allgemeine und übersichtliche Bekanntschaft zu machen suchen. Und dieses dürfte ihm um so leichter und sicherer gelingen, je weniger die Philosophie darauf besteht, sich auch fernerhin einer Sprache zu bedienen, hinter der sich die Gedanken verbergen, in anderen Worten, je mehr die deutsche Philosophie künftig deutsch und möglichst gemeinverständlich reden wird.

Daß auch für die letztgenannte Gattung von Lehrern eine Prüfung in der Philosophie rätlich wäre, möchten wir bezweifeln.

B. Das akademische Lehrverfahren.

Das akademische Lehrverfahren, wie es gegenwärtig noch in Übung ist, gehört zu dem Seltsamsten, was unsere an Seltsamkeiten nicht gerade arme Zeit darbietet. Da kommt der Herr Universitätsprofessor, den man gewöhnt ist als hervorragenden Gelehrten in seinem Spezialfach zu betrachten, in den Hörsaal, besteigt das Katheder, nimmt sein Heft aus der Tasche, liest daraus den anwesenden Musensöhnen $^3/_4$ Stunden vor, steckt dann sein Heft wieder in die Tasche und verschwindet. Das nennt man eine Vorlesung. Die Studierenden schreiben nach altem Herkommen das Gehörte nach; aber der Besitzer des Heftes liest zu rasch, als daß man alles nachschreiben könnte; was geschrieben wurde, sind nur unzusammenhängende Bruchstücke, zum Nachlesen unbrauchbar. Jene können auch nicht auf alles hören; denn während sie einen Satz schreiben und auf diese geistreiche Beschäftigung ihre Gedanken richten, hat der Inhaber des Lehrstuhls schon mehrere Sätze weiter gelesen; sie tragen also auch im Gedächtnis nur mit halbem Bewußtsein Vernommenes, also im ganzen Wertloses mit sich fort. Diktiert der Professor die Hauptgedanken seines Vortrages und liest nur die Erläuterungen zu denselben, dann steht die Sache nicht viel besser: die Studierenden besitzen am Schlusse des Semesters eine Art Leitfaden der gehörten Vorlesung, sonst nichts; und das ist zu wenig. Ein Leitfaden ist ein Skelett, welchem zum lebenden Wesen Fleisch und Blut, Bewegung, Wärme, Gefühl fehlt.

Daß das Lesen der Professoren keinen ästhetischen Genuß darbietet, nicht anregt und nicht erhebt, liegt schon darin, daß es sich für sie vorzugsweise um die trockene Mitteilung

gelehrten Wissens handelt. Deshalb kann, so wie sie lesen, jeder lesen, der lesen gelernt hat; in diesem Lesen ist der Professor als solcher, als Gelehrter, als Universitätslehrer gar nicht thätig. Bedenkt man, daß über alle die Wissenszweige, über welche hier gelesen wird, von den Koryphäen der betreffenden Fächer verfaßte Schriften vorhanden sind, die selbstverständlich die Hefte der meisten lesenden Professoren inhaltlich weit überragen, so würde eine solche Schrift, von einem Kinde verständlich vorgelesen, mehr Nutzen bringen, als das Heft eines Professors, von ihm selbst vorgelesen. Wenn in einer Schule ein Lehrer so unterrichtete, daß irgend ein Schüler oder eine Schülerin an seine Stelle treten und ihn vollkommen ersetzen könnte, so würden wir das unerhört finden. Auf Universitäten haben wir diesen Fall. Daß Professoren in freier Rede ihre Zuhörer mit sich fortreißen, für ihre Wissenschaft begeistern, ihr Denken, Fühlen, Wollen aufs fruchtbarste in Bewegung setzen, sind Ausnahmen; die Regel ist, daß sie bloß lesen, und so lesen, wie es manches neun- bis zehnjährige Kind kann. Diese Leser aber vermögen ihre Zuhörer nicht zu fesseln und nicht zu befriedigen, und so entspringt die Gewohnheit des Kollegienschwänzens nicht bloß studentischem Willmut und Übermut, sondern zugleich der Interesselosigkeit dieses Unterrichts und der Überzeugung, daß mit der Abwesenheit wenig oder gar nichts versäumt wird. Säßen die Kollegienversäumer während dieser Stunden zu Hause und studierten nach guten Schriften, dann wären die „Vorlesungen" mehr als ersetzt. Unter akademisch gebildeten Männern jedes Berufes ist es deshalb eine immer wiederkehrende Rede, daß, wenn sie noch einmal die Universität beziehen müßten, sie, wie es Vorschrift ist, die Kollegien zwar belegen, aber wenig oder gar nicht besuchen, sondern zu Hause ihren Studien obliegen würden.

Pikant ist, was schon Schleiermacher über die hergebrachten Vorlesungen sagt: „Ein bloßes Lesen wenig veränderter Hefte kommt auf Nichtachtung der vorhandenen Druckkunst hinaus. Was soll der Staat Männer lediglich dazu besolden, damit sie sich des Privilegiums erfreuen, die Wohlthat der Druckerei ignorieren zu dürfen, und was soll ein solcher Mann die Leute zu sich bemühen und ihnen nicht lieber seine ohnehin in stehen-

bleibenden Schriften abgefaßte Weisheit auf dem gewöhnlichen Wege schwarz auf weiß verkaufen! Bei solchem Werk und Wesen von dem wunderbaren Eindruck der lebendigen Stimme zu reden, möchte wohl lächerlich sein."

Wir sind weit entfernt, dieses Unterrichtsverfahren nur den gegenwärtigen Inhabern der akademischen Lehrstühle als unverantwortliche Sünde anzurechnen. Sie sind als Vorleser berufen worden; ihre Vorgänger waren Vorleser, und mit einzelnen löblichen Ausnahmen hat man auf Universitäten immer gelesen. Allerdings war zu der Zeit, da man noch keine Druckerpresse kannte und brauchbare Bücher jeder Art in nur ganz unzureichender Zahl vorhanden waren, das bloße Lesen wenigstens einigermaßen zu entschuldigen. Daß man aber auch heute noch „liest", diese Schuld verteilt sich auf die Universitätslehrer der letzten 300 Jahre, welche diese Lehrart beibehalten haben, obgleich der Hauptinhalt des Gelesenen sich längst in gedruckten guten Büchern findet. Auch unsere heutigen Universitätslehrer halten in ihrer großen Mehrheit an dieser schädlichen Gewohnheit fest, weil, wie man sich wohl ausdrückt, sie es nicht besser wissen. Mancher von ihnen hätte wohl an den Eintritt in die akademische Laufbahn gar nicht denken dürfen, wenn an die Stelle des Lesens die freie Rede getreten wäre, und sie würden ihrem Beruf entsagen müssen, wenn man es ihnen zur Pflicht machte, künftig ohne Kollegienheft vor die akademische Jugend zu treten.

Auch wenn ein großer Teil unserer Universitätslehrer ihre Thätigkeit an der letzteren auf diese Vorlesungen beschränkt und im übrigen die jungen Leute sich selbst überläßt, so dürfte das ebenso sehr auf der Unfähigkeit, sich mehr persönlich an deren wissenschaftlicher Ausbildung zu beteiligen, auf der Unkenntnis dessen, was in dieser Beziehung geschehen könnte und sollte, als auf Bequemlichkeit und Gleichgültigkeit beruhen.

Aber es ist auch nicht der einzige Übelstand, daß unsere Studierenden bei der besagten Unterrichtsweise und bei der geringen Beachtung, welche die Universitätslehrer ihren Studien schenken, wenig lernen. Unsere Hochschulen haben die Aufgabe, Männer für die höchsten und deshalb wichtigsten Stellungen im Staatsdienst wie in religiösen und bürgerlichen Gemeinschaften

heranzubilden. Auf diesen oft schwierigen und immer verantwortungsvollen Posten bedarf es 1. tüchtiger Fachkenntnisse zugleich mit einer möglichst vielseitigen allgemeinen Bildung und 2. der Treue im großen wie im kleinen. Diese beiden kostbaren Güter wird sich aber die studierende Jugend um so sicherer erwerben, je mehr sie ihre Lehrer selbst im Besitze derselben sieht. Da ist es denn schon ein Übel, wenn die Jünglinge, welche sich in ihrem künftigen Berufe vielfach in freier Rede werden ergehen müssen, in denjenigen ihrer akademischen Lehrer, welche nur lesen können und in sklavischer Abhängigkeit von ihrem Kollegienhefte stehen, die traurigen Bilder rednerischer Unfähigkeit vor sich sehen. Diejenigen Universitätslehrer dagegen, welche nach der Überzeugung und selbst Erfahrung der Studierenden der freien Rede wohl mächtig sind, auch sehr wohl imstande wären, den letzteren auf diese oder jene Art persönliche Berater und Helfer zu sein, aber dennoch nur lesen und sich auf ihre Vorlesungen kalt beschränken, werden den künftigen Staatsdienern, den natürlichen Leitern des Volks und den Besorgern seiner außerhäuslichen Angelegenheiten keine sehr ermunternden Bilder der Treue und der Hingebung an den Beruf darbieten.

In dieser letzteren Beziehung zeigt uns aber das Verhalten vieler Universitätslehrer eine weitere sehr wunde Stelle. Die Universität giebt 1 Monat Ostern- und 2 Monate Herbstferien; dazu kommen noch die Weihnachts- und Pfingstferien mit etwa 3 Wochen; zusammen beinahe 4 Monate oder den dritten Teil des Jahres. Das ist schon an sich eine viel zu große Ruhezeit für ein so wenig anstrengendes Leben, wie das der Professoren und Studierenden. Was in früheren Zeiten, vor dem Eisenbahn- und Dampfschiffahrts-Verkehr, wo manche der letzteren zur Reise nach der Universitätsstadt oder zur Heimreise, die sie zu Fuße machen mußten, 8—14 Tage brauchten, einigermaßen zu entschuldigen war, das ist heutzutage geradezu eine Ungeheuerlichkeit. Der siebente Tag ist der allgemeine Ruhetag. Mit diesem einen Tage in der Woche müssen sich bei weitem die meisten Bewohner unseres Erdteils begnügen und thun es auch. Der Staat giebt seinen Gerichtsbeamten außerdem jährlich 4 Wochen Urlaub. Die Ferien an höheren Lehranstalten dauern schon 10

Wochen, eine mehr als genügende Ruhezeit, wann einmal der Unterricht ein fröhlicher geworden, und nach jeder Unterrichtsstunde eine im Freien zuzubringende Pause von mindestens 10 Minuten festgesetzt sein wird. Aber einer großen Zahl von Universitätsprofessoren sind, obgleich sie sich auch noch im Genusse des sogenannten akademischen Viertels befinden und von der Stunde nur 45 Minuten lesen, jene den dritten Teil des Jahres einnehmenden Ferien noch nicht lang genug. Sie beginnen ihre Vorlesungen zu spät und hören zu frühe mit denselben auf. Besitzt der Staat keine Mittel, diesem Unfug zu steuern? Sollen die Lehrer unserer künftigen Pfarrer und Seelsorger, unserer Richter, unserer Ärzte, endlich der Erzieher unserer Jugend, sie, die gerade als Lehrer dieser tonangebenden Stände eine makellose Treue in ihrem hochwichtigen Berufe bethätigen müßten, das gefährliche Bild der Untreue und der Trägheit geben dürfen? Soll ihnen das Privilegium verbleiben, sich ihren Pflichten zu entziehen und dadurch auch der studierenden Jugend die böse Saat der Pflichtvergessenheit in die Seele zu streuen? Und wie reimt sich mit dieser Zeitverschleuderung die aus der Mitte der akademischen Lehrerschaft immer wieder ertönende Klage, daß der herkömmliche Aufenthalt der Studierenden auf der Universität zur Erreichung der vorgesteckten Studienziele zu kurz und eine Verlängerung desselben dringend geboten sei?

Wir haben uns mit dieser Anklage nicht, wie es scheinen könnte, von unserem Thema: „Das akademische Lehrverfahren", entfernt. Zunächst erkennt man die Güte auch einer Unterrichtsweise nicht zum wenigsten an der Treue, mit welcher nach derselben verfahren wird, und es wirft auf dieselbe kein günstiges Licht, wenn sie sich mit Pflichtvergessenheit verträgt. Zum anderen ist die Folge der hier gerügten arbeitsscheuen Willkür eines großen Teiles unserer Universitätslehrer die, daß sie ihre Semester-Vorlesung nicht zu Ende bringen, eine Gewohnheit, welche in der Sitte mancher Gymnasial-Oberlehrer oder gar -Direktoren, sich beispielsweise mitten in der Lektüre einer Sophokleischen Tragödie vom Semesterschluß überraschen zu lassen, ihre schädliche Nachahmung findet. Auf allen dem Range nach unter der Universität stehenden Unterrichtsanstalten wird mit Recht

verlangt, daß der Lehrer sein Pensum erfüllt, und ein braver Schulmann würde sich die schwersten Vorwürfe machen, wenn ihm dieses einmal nicht gelingen sollte. Manchen Universitätslehrern aber scheint es gar nicht schwer zu fallen, ihren Zuhörern das bloße Fragment einer „Semester-Vorlesung" zu bieten. Und wie verträgt sich mit solcher Verstümmelung ihrer eigenen schriftlichen Ausarbeitung die Achtung, welche, wie man doch glauben sollte, sie selbst vor ihr haben oder doch haben sollten?

Es ist keine angenehme Pflicht, Männer als Lehrer tadeln zu müssen, die als Gelehrte und nach dem Eifer, mit welchem sie im Dienste ihrer Fach- resp. Specialwissenschaft thätig sind, durchweg unsere volle Hochachtung verdienen. Aber es gilt, unsere akademische Jugend und mittelbar unser ganzes Volk künftig vor Schaden zu bewahren, und nur, wenn die völlige Verkehrtheit des gegenwärtigen akademischen Unterrichtsverfahrens mit allen Übelständen, welche dasselbe nach sich zieht, klar ans Licht gezogen worden ist, kann die Notwendigkeit einer Umgestaltung als vollkommen erwiesen gelten. Und somit gehen wir zu den positiven Vorschlägen über, welche wir im Interesse eines zweckmäßigen, sein Ziel mit Sicherheit erreichenden Universitätsunterrichtes zu machen uns gedrungen fühlen, fassen dabei aber nunmehr nur die Vorbereitung der Studierenden auf den wissenschaftlichen Schuldienst ins Auge.

Wir haben S. 4 ꝛc. für höhere Unterrichtsanstalten eine entschiedene Ausdehnung des Klassen- und eine dem entsprechende Einschränkung des Fachsystems gefordert. Ein wissenschaftlicher Lehrer muß nach unserer Überzeugung in der Religion, im Deutschen, Französischen, Englischen, Lateinischen, Griechischen, in der Geschichte, Geographie, Mathematik und in den Naturwissenschaften in dem Grade unterwiesen sein, daß er in allen diesen Lehrgegenständen bis in eine möglichst hohe Klassenstufe hinein selbst unterrichten, den Gesamtunterricht eines Gymnasiums oder einer höheren Realanstalt überschauen, in seinen Lehrstunden rechtzeitig an jeden Lehrgegenstand anknüpfen, die Arbeit seiner Kollegen ergänzen oder die seinige an die der letzteren anlehnen kann. Wie weit seine Bekanntschaft mit jedem Unterrichtsgegenstand reichen muß, das können wir erst auf Grund der Überschau, welche wir am

Schlusse dieses Teiles unserer Pädagogik über die sämtlichen Vorbereitungsstudien anstellen werden, näher bestimmen. Jedenfalls wird die Thätigkeit der Studierenden, die sich bisher auf wenige Hauptfächer konzentrieren durfte, durch unsere Forderung eine Mehrung erfahren.

Ferner haben wir gezeigt, daß ein wissenschaftlicher Lehrer nicht bloß mit den in der Schule zu betreibenden Unterrichtsgegenständen bekannt sein darf, sondern daß er auch in der Kunst zu unterrichten und zu erziehen möglichst gründliche Studien gemacht haben muß. So gesellen sich zu den auf der Universität vorzunehmenden eben genannten Wissenschaften noch die Didaktik und Methodik, die Ethik, Anthropologie und Erziehungslehre, endlich die Geschichte der Pädagogik. Zweifellos ergiebt sich auch von hier aus eine bedeutende Mehrung der akademischen Studien der künftigen Gymnasial- und Realschullehrer.

Dieser Erweiterung und auch zweifellosen Erschwerung der Universitätsthätigkeit stellen wir aber die nachfolgenden Verminderungen und Erleichterungen gegenüber. Zunächst hat das nach unseren Vorschlägen reorganisierte Gymnasium den die Universität Beziehenden in sämtlichen Unterrichtsgegenständen mit Ausnahme der technischen mit einem so gesunden und reichen Wissen ausgestattet, daß ein zweckmäßig erteilter Universitätsunterricht auf solcher Grundlage gedeihlich und fröhlich weiterbauen kann; daß man auf Universitäten auch künftig noch den Elementar-Plötz, -Plate, -Gesenius treiben wird, daß man mit den Elementen der Naturwissenschaften anfangen muß, bleibt nach unserem Gymnasial-Lehrplan ausgeschlossen. Ferner werden streng-wissenschaftliche Fach- und Specialstudien, für deren Ergebnisse es in der Schule weder Verwendung noch Anknüpfung giebt, Privatsache derjenigen Studierenden sein, welche für dieselben Anlagen besitzen und an denselben Geschmack und Freude finden. Endlich hören die bisherigen sogenannten Vorlesungen auf und es tritt nichts denselben ähnliches an ihre Stelle.

Nur die letztere Umwandlung bedarf der Erläuterung. Wir haben es schon ausgesprochen, daß ein Universitätslehrer in bloßen Vorlesungen als solcher gar nicht zur Geltung kommt, daß er seine geistigen Kräfte dabei selbst lahm legt, eine thatsächliche Selbst-

erniedrigung vollzieht, indem er das thut, was ein im Lesen geübtes Kind zu thun vermag. Wir haben hinzugefügt, daß der Studierende das Lesen, wenn ihm nur das Rechte zu diesem Zwecke gegeben wird, in häuslicher Muße selbst besorgen kann. Dieses häusliche Lesen hat auch noch den Vorzug, daß er bei Einzelnem, was sein tieferes Nachdenken erfordert, verweilen, es mehreremal lesen, rückwärts und vorwärts blättern, mit dem Bleistift Striche und Bemerkungen machen kann u. s. w.

Solche Bücher, aus welchen die Studierenden selbst die Kenntnisse herauslesen können, welche die Universitätslehrer gegenwärtig noch lesend glauben mitteilen zu sollen, müssen nun nach Beseitigung dieser verfehlten Unterrichtsweise verfaßt werden, und wo deren sich bereits vorfinden, da sind die Studierenden zu deren Anschaffung zu veranlassen. Wenn man auch das zur akademischen Freiheit rechnet, daß der Studierende sich ins Blaue hinein mit allerlei Hilfsmitteln für das häusliche Studium versieht, um mit denselben doch nichts Rechtes anfangen zu können, so paßt dieser Teil der akademischen Freiheit sehr gut zu manchem anderen, was dieses schöne Wort bei gesitteten Menschen in Verruf gebracht hat. Es ist die Pflicht der Universitätslehrer, die studierende Jugend auch mit den Schriften bekannt zu machen, deren Durcharbeitung ihnen Nutzen und Segen bringen wird, und jeder wirkliche Universitätslehrer — von den Vorlesern sehen wir fortan ganz ab — darf und soll ihnen ganz besonders die Schriften bezeichnen, deren Studium seinen Unterricht in erfolgreicher Weise ergänzen und durch denselben ergänzt werden kann.

Diese Schriften brauchen den Leseheften der Universitätslehrer keineswegs in Inhalt und Form ähnlich oder sogar gleich zu sein; im Gegenteil müssen sie sich in mehrfacher Beziehung von denselben recht wesentlich unterscheiden. Diese sind nämlich durchweg viel zu wenig auf Lernende berechnet; sie führen den in gewisse Studiengebiete neu Eintretenden nicht selten sofort in ein Gewirre von Specialitäten, lassen über streitige Stellen eine Menge von Ansichten aufmarschieren, weisen auf Schriften hin, die selbst mancher Gelehrte kaum je in die Hände bekommt, und gehen mit einer den aufmerksamen Zuhörer geradezu verblüffenden,

grausamen Gründlichkeit zu Werke. Ein Lehrbuch muß ja dem Studierenden eine klare Einsicht in seinen Inhalt geben, auch möglichst Erschöpfendes darbieten, damit er mit fröhlicher Lernbegierde in die Tiefe steigen und ins Volle greifen kann; aber einen Platzregen von Gelehrsamkeit, daß der Neuling vor lauter Bäumen den Wald nicht sieht, darf es über denselben doch nicht ausgießen.

Die Studierenden werden nun wohlthun, mit ihrer häuslichen Thätigkeit dem Universitätsunterricht immer an der Seite zu bleiben; sie werden sich nach unserer Ansicht auch an der akademischen Freiheit nicht im mindesten versündigen, wenn sie aus eigener Entschließung vor oder nach der akademischen Unterrichtsstunde das in ihren häuslichen Hülfsquellen sich gut ansehen, was in der letzteren vorkommt. Die Vorträge des Universitätslehrers werden nämlich, wenn sie auch nicht mehr, oder richtiger, weil sie nicht mehr Vorlesungen sind, die Hauptsache bleiben müssen; wir denken nicht daran, den Schwerpunkt des akademischen Studiums in die häusliche Thätigkeit der Studierenden zu verlegen und an die Stelle des Vorlesers einen bloßen Überhörer zu setzen. Wir verlangen vielmehr einen in der gesamten Pädagogik theoretisch und praktisch bewanderten, insonderheit auf den ihm zugeteilten speciellen Gebieten des akademischen Unterrichts zweifellos tüchtigen Schulmann, der zugleich die schöne Kunst der freien Rede besitzt, der somit imstande ist, in freiem Vortrag den ganzen Wissenszweig, den er zu behandeln hat, von Anfang bis zu Ende ohne Lücke und in organischer Gliederung an dem Geist seiner Zuhörer vorüberzuführen. Da er die Kenntnisnahme der Menge von Nebensächlichkeiten, die jedem Wissensgebiet einmal anhaften, wie die Namen minder bedeutender Personen, Geburts- und Sterbezeit und -Ort, Zahlen, Berechnungen, Lesearten, grammatische und metrische Seltsamkeiten der häuslichen Beschäftigung seiner Zuhörer mit den ihnen zu diesem Zwecke angegebenen Hilfsmitteln überlassen darf: da diese ihre häusliche Thätigkeit auch an den wissenschaftlichen Seminarien, wie wir später sehen werden, ihre Beaufsichtigung erfährt: so können sich seine Vorträge immer den Hauptfragen zuwenden und bei deren Besprechung auch in vollkommener Ruhe verweilen. Von hier aus

kann er auf einen großen Teil der häuslichen Studien seiner Zuhörer leitend, ratend, berichtigend in erfolgreichster Weise einwirken, um dann auch die Erträge derselben unter Hauptgesichtspunkten zusammenzufassen.

Wir können hier nicht im einzelnen aufführen, was dieser frei vortragende Universitätsunterricht in den einzelnen Wissensgebieten besonders ins Auge zu fassen hat. Man berufe nur die rechten Männer, und es wird sich bald Übereinstimmung finden in dem, was der Hauptsache nach zu thun ist. Wir führen, um möglichst genau verstanden zu werden und um zu dem Neubau wenigstens einige Steine zu liefern, aus mehreren Unterrichtszweigen beispielsweise ein paar Gegenstände an, um die es sich bei diesen Vorträgen in ganz besonderer Weise handeln würde. In der deutschen Litteraturgeschichte: Licht- und Schattenseiten der mittelalterlichen Dichtungsblütezeit; wie und wo Lessing durch Herder ergänzt, durch die Brüder Grimm berichtigt wird; Einfluß dieser Männer auf die Entwickelung der deutschen Poesie; Bedeutung der im Schulunterricht mit Unrecht vielfach unterschätzten und vernachlässigten nach-goetheschen Dichtung, insbesondere der Lyrik. In dem französischen Litteraturunterricht müßten die wichtigsten Dramen der „Klassik", nachdem die Studierenden sie in häuslicher Thätigkeit und möglichst unter der Kontrolle des Seminars inhaltlich und sprachlich gründlich durchgearbeitet haben, nach Entstehung, Bau, Charakteren, Ästhetik der Darstellung u. s. w. behandelt werden. Ähnliches müßte im englischen Litteraturunterricht in erster Linie mit den Shakespeareschen Dramen geschehen. In der griechischen und lateinischen Litteratur: Homer und seine Bedeutung, auch wo, wie Aristoteles sagt, Homer „schläft"; Vergleich zwischen Homer und Vergil; die großen griechischen Dramatiker; Charakterisierung der römischen Bühne. In der Geschichte, in welcher die Beschäftigung mit Kriegen, Friedensschlüssen, Schlachten, Belagerungen, die Aufzählung der Fürsten mit ihren Regierungs-Jahreszahlen ꝛc. dem häuslichen Fleiß der Studierenden überlassen bleiben darf, müßten die Vorträge über die Kulturentwickelung der Staaten, über Sitten, Einrichtungen sich ausbreiten, die Bilder großer Staatsmänner in scharfen Zügen entwerfen, die Volkscharaktere in ihrer Bildung und ihren Wandlungen verfolgen ꝛc.

In allen diesen Vorträgen ist immer die lernende Jugend im Auge zu behalten; Lehrer werden hier gebildet; da gilt es immer, zu untersuchen, was für Unterricht und Erziehung zu verwerten ist. Auch in der allgemeinen und speciellen Unterrichtslehre, in der Ethik, Anthropologie, in der Erziehungslehre steht der zusammenhängende, jedes dieser Gebiete möglichst erschöpfend behandelnde freie Vortrag des Universitätslehrers im Vordergrund, und erst in zweiter Linie hat er das zu ergänzen, auch zusammenzufassen, nach Höhepunkten zu gruppieren, zu vergeistigen, was die Studierenden in häuslicher Thätigkeit betrieben und verständnis- wie gedächtnismäßig in sich aufgenommen haben. Hier wird besonders die Belegung pädagogischer Lehren und Forderungen mit Beispielen und die Mitteilung persönlicher Erfahrungen nützlich und wirksam sein.

Dieser Vortragsunterricht ist ausschließlich akroamatisch; nur der Vortragende hat hier das Wort. Es muß auch stets freie Rede sein, und der letztere kann in derselben um so mehr Gutes, Wahres und Schönes darbieten, als der Vortragsunterricht, welcher einen großen Teil der Belehrung der in akademischer Freiheit geschehenden häuslichen Thätigkeit der Studierenden als Selbstbelehrung überläßt, in der Zahl der aufzuwendenden wöchentlichen Stunden den bisherigen Leseunterricht nicht annähernd zu erreichen braucht, dem Vortragenden also zu gründlicher Vorbereitung die Zeit in reichem Maße zur Verfügung steht. Diese Vorträge werden auf Verstand, Gemüt und Willen der akademischen Jugend in gleichem Grade segensreich einwirken, werden sie für ihr Studium begeistern und erwärmen, Lust und Freude an dem heiligen Lehrerberuf in ihnen erwecken und schüren, Licht und Klarheit die Fülle über sämtliche Wissensgebiete, welche der Schulmann beherrschen muß, ausgießen. Die Universitätslehrer, welche in diesen neuen Dienst eintreten sollen, wird man aus jenen im praktischen Schuldienst bewährten Pädagogen auszuwählen haben, welche reiche Wissensschätze mit hohem Erziehungs- und Unterrichtsgeschick in sich vereinigen. Die Zahl dieser Männer wird sich in dem Maße vermehren, als die hier geforderte Umwandlung des Universitätsunterrichts goldene Früchte tragen wird. Sie werden mit der Zeit die Stellen der gegenwärtigen Vorleser,

welche Gelehrte, aber nicht Lehrer sind, einnehmen; aber es wäre zu wünschen, daß sie, wenn auch noch in beschränkter Zahl, schon bald neben denselben in der neuen Unterrichtsart ihre Wirksamkeit begännen. Das Eintreten des ersten Universitätslehrers in diese segensreiche Thätigkeit wird man als den Beginn einer besseren Zeit für das gesamte höhere Unterrichts- und Erziehungswesen begrüßen dürfen.

Neben diesem akroamatischen Universitäts-Unterricht muß aber auch der dialogische zu seinem Rechte kommen. Derselbe hat den doppelten Zweck 1. durch Besprechung zwischen den Universitätslehrern und ihren Zuhörern den Inhalt der Vorträge der ersteren und die Früchte der selbständigen Studien der letzteren zu deren bleibendem geistigen Eigentum zu machen, und 2. da, wo die Studierenden erst die Gesetze gewisser Studien in der Mannigfaltigkeit ihrer Anwendung erfahren, wo sie erst arbeiten lernen müssen, ihnen Anleitung zu geben und ihre Thätigkeit zu überwachen und zu berichtigen. Der ersteren dieser beiden Arten des dialogischen Unterrichts fällt der größere Teil der speciell pädagogischen und von den übrigen Wissenszweigen insbesondere die historischen, der letzteren die grammatischen, Lektüre- und stilistischen Studien, auch die Mathematik, Teile der Naturwissenschaften und der Geographie zu. In anderen Gebieten, hier und da selbst in den genannten, werden sich die beiden Arten von Seminarien, wie wir diese Einrichtungen nach einem auf Universitäten bereits eingebürgerten Namen bezeichnen wollen, mit ihrer Thätigkeit zuweilen begegnen. Nur da, wo sich in beiden Seminarien verschiedene Universitätslehrer, wenn auch zu verschiedenen Zwecken, vorübergehend mit denselben Gegenständen, beispielsweise einem fremdsprachlichen Drama, beschäftigen, muß zum Zweck der Zeitersparung und zur Vermeidung von Differenzen rechtzeitig eine Verständigung gesucht werden.

Die beiden Arten von Seminarien werden dem Vortragsunterricht, welcher, wie wir bereits gezeigt haben, nur eines Teiles der von den jetzigen Vorlesungen in Anspruch genommenen wöchentlichen Stunden bedarf, in ihrer Thätigkeit an den Studierenden vollkommen ebenbürtig sein. Es wird sich aus diesem Unterricht auch ein häufigerer und unmittelbarerer Verkehr zwischen den letzteren und ihren Lehrern ergeben, als er bisher bestand;

der Unterricht wird sich vielfach unserem Schulunterricht nähern. Das wird dann zwei wichtige Folgen haben: 1. Es werden sich die Unterrichtsversäumnisse unserer akademischen Bürger eine bedeutende Einschränkung gefallen lassen müssen. 2. Es wird sich über die Fortschritte der letzteren und demgemäß auch über die Gaben und den Fleiß derselben eine ganz andere Kontrolle naturgemäß ergeben, als sie bisher vorhanden war. Was wird da, dürfte mancher fragen, aus der Perle des Universitätslebens, der vielgerühmten akademischen Freiheit, werden? Wir erwidern darauf kurz Folgendes:

Es giebt bei den heutigen Kulturverhältnissen kaum einen Menschen, Kaiser und Könige nicht ausgenommen, der nicht in irgend einer Weise beaufsichtigt wird, der, mit anderen Worten, thun kann, was er will. Soll von dieser Regel zu gunsten der Studierenden eine Ausnahme gemacht werden, so könnte es hierfür nur zwei Gründe geben, daß nämlich entweder die Studien unserer akademischen Bürger zweck- und wertlos wären, oder daß die letzteren sich denselben ohne jede Kontrolle allezeit treu und gewissenhaft widmeten. Wir brauchen kaum zu sagen, daß einerseits ernste und erfolgreiche Studien unserer akademischen Bürger um ihrer selbst, ihrer Familien, um des Staates willen gerade in unserer Zeit eine dringende Notwendigkeit sind, und daß andererseits eine Bürgschaft, daß die jungen Leute sich denselben mit ganzer Seele widmen, nicht bloß nicht vorhanden ist, sondern daß die Erfahrung die zahlreichsten und unlieblichsten Beweise des Gegenteils giebt. Nun muß aber insbesondere von den künftigen wissenschaftlichen Lehrern verlangt werden, daß sie nie vergessen, was sie sich und dem hochwichtigen Stande, dem sie sich widmen, schuldig sind. Wenn ein solcher junger Herr von 18 bis 24 Jahren in willmütiger, sündhafter Weise den Unterricht versäumt, dessen er zu seiner Ausbildung bedarf, und in diesem leichtfertigen Wegbleiben die Rücksicht und Ehrerbietung gegen seinen Lehrer aus den Augen setzt, der ihn erwartet: wie will er später von Schülern und Schülerinnen von 10 bis 18 Jahren gewissenhaften Schulbesuch verlangen und Schulversäumnisse, ohne selbst zu erröten, tadeln oder gar strafen! Wenn er selbst seine Universitätszeit ganz oder auch nur zum Teil mit Nichtsthun hingebracht, ver-

bummelt und verschleudert hat, wie will er später als Lehrer von seinen Schülern und Schülerinnen, ohne sich zugleich selbst anzuklagen, Fleiß und nützliche Verwendung der Tage und Stunden fordern! Wie kann man endlich einem Manne das wichtige Amt übertragen, als Erzieher in der ihm anvertrauten Jugend den Ehrtrieb zu pflegen, sie zur tugendhaften Ehrliebe heranzubilden, wenn er als Studierender mit Pflichtvergessenheit und Vergnügungssucht, mit Kneipen und sonstigem Sinnendienst den eigenen Ehrenschild befleckt und besudelt hat!

Die Universitätslehrer dürfen aber, wo sie im Seminarunterricht schwachen Leistungen oder irgend welchen Versäumnissen der Studierenden begegnen, nie vergessen, daß sie Männer und keine Kinder vor sich haben. Wo hier freundliche Ermahnung oder Warnung, stets unter vier Augen gegeben, sich als erfolglos erweist, da bleibt als einzige Strafe die Nichtbeachtung des Gewissenlosen im Unterricht und der volle Ausdruck der Unzufriedenheit auf dem Testierbogen übrig. Es hieße insbesondere den künftigen Lehrern und Erziehern das schlimmste Beispiel geben, wollte sich der Seminarprofessor im Unterricht ungeduldig gebärden, sich in plumpem Tadel ergehen, oder seine Unlustgefühle in hämischen, sarkastischen Worten zum Ausdruck bringen.

Wenn der Universitätsunterricht in der hier bezeichneten Weise eine wohlthätige Umgestaltung erfährt und Professoren und Studierende sich in der hier gleichfalls bezeichneten Weise zu einander stellen und mit einander arbeiten, dann wird sich das ganze Universitätsleben befriedigender, gediegener und schöner gestalten. Auch die richtig verstandene akademische Freiheit wird dabei nicht zu Schaden kommen, wenn auch das Verbindungswesen, das mit seinem obligatorischen Bierkonsum und seiner kommentgemäßen Arbeitsflucht ohnehin nur noch auf eine schwache Minderheit der Studierenden Anziehungskraft auszuüben vermag, neue Beschränkungen erfahren wird. Zu kleinen Ausflügen eignen sich die Sonntage, zu größeren die Tage vor Beginn und nach Schluß des Semesters, auch die Pfingstferien, die zur Heimreise der Regel nach etwas zu kurz sind, ganz vorzüglich. Wird die ganze Unterrichtszeit hindurch regelmäßig gearbeitet, dann genügt für den einzelnen Tag ein mäßiges Pensum, so daß auch Zeit übrig bleibt zu

körperlichen Übungen, zum gemütlichen Verkehr mit Freunden, zum Besuche von Museen, schönen Konzerten und gediegenen Theatervorstellungen. Insbesondere wird der fleißige Studierende später den verständigen Forderungen der Lehrerprüfung Genüge zu thun imstande sein, so daß auch die Frage des verlängerten Universitätsbesuches in den verdienten Ruhestand versetzt werden kann, an deren Stelle der vereinte Wunsch sämtlicher akademischer Bürger, der lehrenden wie der lernenden, bei so erfreulicher Veränderung der Studienverhältnisse vielleicht die Verkürzung der Universitätsferien auf die Tagesordnung setzen dürfte.

Zweiter Abschnitt.

Das akademisch-pädagogische Seminar mit Seminarschule.

a) Notwendigkeit dieser Anstalten.

Die von uns an den wissenschaftlichen Lehrer gestellten Forderungen unterscheiden sich von den herkömmlichen im großen und ganzen dadurch, daß sie von den Lehrgegenständen vorzugsweise das ins Auge fassen, was in der Schule zur Verwendung kommt, und daß sie außerdem auf der Vertrautheit mit der Ethik, der Anthropologie, der Unterrichts- und der Erziehungslehre bestehen.

Nun wäre es aber ein großer Irrtum, wenn man annehmen wollte, der mit den genannten Kenntnissen ausgestattete Lehrer sei zur Verrichtung seines Schuldienstes bereits hinlänglich vorgebildet und vollkommen brauchbar. Das ganze akademische Studium, wie wir es bisher gefordert haben, ist ein vorwiegend theoretisches; es muß aber zu demselben noch ein praktisches hinzutreten. Nur w e r g e l e r n t h a t, p e r s ö n l i c h S c h u l e z u h a l t e n, k a n n L e h r e r, n u r w e r g e l e r n t h a t, e i n e A n z a h l w i c h t i g e r E r z i e h u n g s f r a g e n a n d e n Z ö g l i n g e n s e l b s t z u l ö s e n, k a n n E r z i e h e r s e i n.

In den Elementarlehrer-Seminarien wird über die Frage, ob der künftige Lehrer sich im Unterrichten und Erziehen praktisch versuchen müsse, gar nicht mehr verhandelt. Jedes Seminar hat seine Übungsschule, in welcher die jungen Leute unter der Aufsicht und Anleitung eines Seminarlehrers längere Zeit unterrichten müssen; solchen Versuchen geht der Regel nach eine von dem letzteren überwachte mündliche oder schriftliche Vorbereitung voraus und

folgt wo möglich eine ernste Beurteilung nach. Auch der künftige Arzt wird auf der Anatomie und in den verschiedenen Kliniken in den Einzelheiten seines Berufes praktisch unterwiesen. Nach einer neuen Verordnung muß er in der Prüfung den Nachweis liefern, daß er mindestens je 2 Halbjahre hindurch an der chirurgischen, medizinischen und geburtshilflichen Klinik als Praktikant teilgenommen, mindestens zwei Frauen in Gegenwart des Lehrers oder des Assistenzarztes selbständig entbunden, ein Halbjahr als Praktikant die Klinik für Augenkrankheiten besucht, am praktischen Unterricht in der Impftechnik teilgenommen, und die zur Ausübung der Impfung erforderlichen technischen Fertigkeiten erworben hat. Die Theologen haben schon seit Jahrzehnten auf der Universität ihre homiletischen und katechetischen Seminarien, und die Rechtsbeflissenen müssen erst jahrelang als Referendarien und als Assessoren unter Aufsicht und Leitung von Sachkundigen praktische Arbeit thun, ehe ihnen ein selbständiges Richteramt übertragen wird. So geht es bei allen Berufsarten, außer dem des wissenschaftlichen Lehrers. Selbst der Handwerker findet den Weg zum Meister nur durch die jahrelange praktische Thätigkeit des Lehrlings und des Gesellen. Wir führen dieses alles deshalb ausdrücklich an, weil erst in der jüngsten Zeit eine gründliche praktische Vorbildung unserer wissenschaftlichen Lehrer auf ihren Schuldienst laut und immer allgemeiner gefordert wird und weil, wie sich in der pädagogischen Konferenz zu Bonn im Jahre 1876 gezeigt hat, noch mancher Universitätsprofessor und mancher Schuldirektor von derselben so gering denkt, daß er das sogenannte Probejahr mit seiner so unendlich geringen pädagogischen Ausbeute als für den besagten Zweck vollkommen genügend erachtet. Daß der künftige wissenschaftliche Lehrer eine gründliche Schule des eigenen praktischen Unterrichtens und Erziehens durchlaufen muß, ergiebt sich mit Notwendigkeit aus den nachfolgenden Erwägungen.

Die erste derselben scheint auf etwas nur Äußerliches auszugehen; aber dieses Äußerliche ist zugleich für den inneren Verlauf des gesamten Schullebens von der höchsten Bedeutung. Wir haben schon bei Besprechung der Frage, wie bei Schülern Wahrnehmungen und Anschauungen zu erzielen sind, und wie zu diesem Zwecke die Teilnahme derselben erweckt und gefesselt wird, von dem Lehrer

verlangt, daß er nicht durch seine in irgend einer Weise Anstoß gebende äußere Erscheinung die Aufmerksamkeit der Schüler von dem Gegenstand auf sich ziehe. Wie er in das Zimmer und aus demselben tritt, wie er das Katheder hinauf- und hinabsteigt, welche Haltung er auf demselben beobachtet, wie er spricht, sein Gebärdenspiel, sein Anzug, die Art, wie er die Wandtafel benutzt, auf die Landkarte zeigt, welche Stellung er dabei zu der Klasse einnimmt u. s. w.: das alles kann dem Unterricht einen ruhigen Fortgang sichern, kann ihn aber auch immer von neuem hemmen und stören. Hier kommt auch die allgemeine didaktische Forderung zur Geltung, daß der Unterricht schön sei; hier haben wir es zugleich mit dem Nachahmungstrieb der Jugend zu thun, welchem der Lehrer auch für die äußere Haltung in seiner eigenen Persönlichkeit kein böses, sondern ein gutes Vorbild darbieten soll. Insbesondere werden — das ist wohl mit Bestimmtheit zu erwarten — die Verehrer des alten hochbegabten Athenervolks, nachdem sie von der Kulturgeschichte und der Geschichte der Pädagogik über den edlen Eifer belehrt worden sind, mit welchem dasselbe sich in seiner Blütezeit ganz und voll der Pflege des Schönen auch in der Ausbildung des menschlichen Körpers widmete, mit aller Sorgfalt sich in ihrer eigenen äußeren Erscheinung edlen Anstandes und feiner Sitte befleißigen wollen.

Wie hundert- und tausendfach Lehrer gerade in dieser Beziehung ihrer Klasse teils in komischer, teils in bitterernster Weise schon Anstoß gegeben, andere wiederum wohlthuend, Unterricht und Erziehung fördernd auf die Augen und Herzen der Jugend gewirkt haben, ist bekannt genug. Wer will es aber leugnen, daß der Mensch gerade in seinem äußeren Verhalten sich so leicht vergessen, über das, was schön, gefällig, würdevoll ist, sich so ernstlich täuschen kann! Nun erzeugt aber die Wiederkehr derselben Versehen in der äußeren Haltung böse Gewohnheiten, und diese sind schwer wieder abzustreifen. Deshalb bedarf es zur Erkenntnis der drohenden Gefahr oder des schon vorhandenen Übels der Beihilfe eines fremden Auges, und zur Bekämpfung desselben des Beistandes eines fremden Willens, und dieses fremde Auge und dieser fremde Wille kann nur der des in den Unterrichtsproben die Aufsicht übenden, auf dem Gebiete des äußern gefälligen

und schönen Verhaltens klar blickenden und sicher urteilenden Seminarlehrers sein.

Aber auch wenn der junge Mann an Anstoß gebenden Unarten, wie die genannten oder ähnliche, nicht leidet resp. dieselben abgelegt hat, bedarf er immer noch in gewissen äußeren Dingen der Beaufsichtigung und Beratung. Der Lehrer soll sitzend oder, was besser ist, stehend wo möglich seinen Platz vor der Klasse festhalten. Das Hin- und Hergehen vor den Schülern, jedes unnötige Verlassen seines Standortes bringt den letzteren Beunruhigung. Völlig unzulässig ist es, wenn ein Teil der Schüler, um den Lehrer zu sehen, sich umdrehen muß. Der letztere soll in kleinen Schulräumen nicht zu laut und in großen nicht zu leise sprechen, soll in Rücksicht auf den Inhalt seines Vortrages nicht zu rasch und nicht zu langsam, nicht mit zu viel noch zu wenig Pathos reden. Insbesondere gilt es, ihn rechtzeitig vor dem Gebrauch von Flickwörtern, von stereotypen grunzenden Ausfülltönen bei stockender Rede zu bewahren, und wenn sich diese Schwächen bereits eingestellt haben, ihn davon zu befreien.

Treten wir in das Innere des Unterrichts ein, so muß, wie wir oben gezeigt haben, den praktischen Übungen selbstverständlich ein gründliches Bekanntwerden mit der Lehre von den Fragen und Antworten vorausgegangen sein, die auch an einer Menge von Beispielen darzustellen war. Aber der junge Mann wird doch trotz des besten Beschlagenseins auf diesem Gebiete der allgemeinen Unterrichtslehre sich sehr ungeschickt anstellen, wenn er nunmehr vor einer Klasse von Schülern sowohl selbst immer richtig fragen, als auch die Antwort der Schüler auf ihre Richtigkeit schnell und sicher prüfen soll. Er wird noch manche Frage thun, ohne das Fehlerhafte derselben zu bemerken, oder, wenn er es bemerkt, sie sofort verbessern zu können. Er wird auch erst nach reicher Übung an vielen Einzelfällen imstande sein, das Mangelhafte der Antworten mit der nötigen Leichtigkeit zu erkennen und zur Berichtigung derselben Anleitung zu geben. Auch hier bedarf er längere Zeit, wenn auch in fortwährend sich vermindernden Maße, der Beaufsichtigung und Unterweisung durch einen zweifellos tüchtigen Seminarlehrer.

Weiter ist die Frage, ob man in bestimmten Fällen die monologische oder die dialogische Lehrform anwenden, oder wie man mit beiden wechseln soll, für den Anfänger oft eine sehr schwierige. Dasselbe Verfahren kann bei zehnjährigen Schülern richtig, bei vierzehnjährigen falsch sein. Eine Menge von Einzeluntersuchungen dieser Art, unter guter Aufsicht und wirksamer Hilfe angestellt, kann erst Sicherheit in der Wahl und Leichtigkeit in der Ausführung geben.

Endlich muß der künftige Lehrer auch die Kunst erringen, während er sich mit einem Schüler beschäftigt, die ganze Klasse im Auge zu behalten, mit seinen Blicken, oder, wenn das nicht ausreicht, mit Worten oder gar Strafen der Spielerei und dem Mutwillen zu wehren, Ablenkung und Abschweifung zu verhüten, die Zerstreuten schnell und auf die wirksamste Art wieder zur Sache zurückzuführen.

Daß diese Unterrichtsübungen nicht jeden sich in denselben Versuchenden schnell zu einem vollkommen brauchbaren praktischen Schulmanne machen können, ist selbstverständlich; daß sie aber hierzu die wirksamsten und sichersten Dienste leisten, ist zweifellos. Diese letzteren werden noch deutlicher zu Tage treten, wenn wir uns nunmehr die Frage beantworten, welche Einrichtungen zu besagtem Zwecke zu treffen sind.

b) Einrichtungen.

Der Versuch, künftigen wissenschaftlichen Lehrern auf der Universität in besonderen Seminarien mit Übungsschulen Unterweisung und Anleitung für den praktischen Schuldienst zu geben, ist schon wiederholt gemacht worden; aber nur zwei Veranstaltungen dieser Art sind bisher von Dauer gewesen, die Stoysche zu Jena und die Zillersche zu Leipzig.

Karl Volkmar Stoy, Professor der Philosophie und der Pädagogik zu Jena, gründete im Jahre 1843 in dieser Universitätsstadt eine „pädagogische Gesellschaft", die sich später zu einem pädagogischen Seminar erweiterte. Der Genannte hat bis 1866 und später wieder von 1874 bis zu seinem Tode 1885 diesem Institut vorgestanden; seitdem wird es von dessen Sohn, Dr. Heinrich Stoy,

geleitet. Im Jahre 1861 gründete nach dem Vorbild des Stoyschen pädagogischen Seminars Tuiskon Ziller, Professor der Pädagogik zu Leipzig, hier eine ähnliche Anstalt, die gleichfalls ihren Stifter († 1882) überlebt hat und noch gegenwärtig eine rege Thätigkeit entfaltet. Die Stoysche Anstalt schildert in ihren Hauptzügen Dr. G. Fröhlich in seinem Schriftchen „Dr. Karl Volkmar Stoys Leben, Lehren und Wirken“. Von der Zillerschen bringt Max Bergner in seinen „Materialien zur speziellen Pädagogik von Tuiskon Ziller“ noch Eingehenderes.

Das pädagogische Seminar Stoys umfaßt:

1. Das Pädagogikum, eine wöchentliche Abendkonferenz, „in welcher besonders allgemeine pädagogische Fragen, methodische, didaktische und psychologische Gegenstände zum Vortrag und zur Diskussion kommen.“ Themata, die hier behandelt wurden, sind u. a.: Methode des Unterrichts in der Botanik. Das geeignete Material für den ersten physikalischen Unterricht. Ob Staats- oder Familienschulen. Bedeutung der Philanthropisten. Über Aufmerksamkeit. Pädagogischer Takt.

2. Das Praktikum ist die in einer Seminarklasse von einem der Seminaristen, Praktikant genannt, unter Aufsicht des Direktors oder des Oberlehrers und unter Anwesenheit sämtlicher Seminaristen abzuhaltende Übungsstunde oder Lehrprobe.

3. Im Kritikum muß zuerst der Praktikant über seine eigene Unterrichtsleistung eine schriftliche Selbstbeurteilung, sodann ein vorher ernannter Rezensent eine schriftliche Beleuchtung desselben Gegenstandes vorlesen, und zuletzt erfolgt unter der Leitung des Direktors (Stoys) eine allgemeine Debatte.

4. Im Scholastikum wird über alle bemerkenswerten Vorfälle der vergangenen Schulwoche, z. B. über die in betreff des Fleißes und der Fortschritte der Schüler gemachten Erfahrungen, über Disziplinarfälle und sittliche Vergehen, über die angewendeten Strafen u. dgl. Bericht erstattet und alles Wichtige einer gründlichen Diskussion unterzogen, bei welcher dann meist der Direktor (Stoy) in einem Schlußworte das Resumé und in streitigen Fällen die Entscheidung giebt. Hier muß auch, zum Teil wenigstens, die nächste Unterrichtsprobe vorbereitet oder die vorbereitete besprochen werden.

Zu diesen Einrichtungen kommen noch Vereine für Seelsorger, Gartenarbeit, Reisen.

Das Zillersche Seminar umfaßt:

1. Das Theoretikum, in welchem methodische Fragen zur Behandlung kommen, zu welchem aber „als laufende Angelegenheit die Vorbesprechung des Praktikums gehört, wozu der betreffende Praktikant die Präparation, die so ausführlich als möglich sein muß, durch den Oberlehrer rechtzeitig dem Direktor einzuliefern hat." Als Gegenstände der Besprechung führt Vergner a. a. auf: Die Selbstthätigkeit des Schülers darf nie zu kurz kommen. Der Zögling soll möglichst im Zusammenhange sprechen. Korrektur der Hefte. Repetitionen. Halbjähriges Repetitionsexamen.

2. Das Praktikum, d. i. die Probelektion selbst.

3. Die Konferenz, dem Stoyschen Kritikum entsprechend, welche aber in einer bestimmten Aufeinanderfolge der Gegenstände verläuft: 1. Neuer Protokollant, 2. Altes Protokoll, 3. Präsenzliste, 4. Neue Praktika, 5. Erbauungsstunde, ... 8. Individualitätenbuch, ... 13. Strafen, 14. Besprechung der schriftlichen Selbstkritik und Kritik ....

K. V. Stoy hat seine Ansichten über die Notwendigkeit einer gründlichen pädagogischen Vorbildung der künftigen Lehrer für den Schuldienst und über die zu diesem Zwecke zu treffenden Einrichtungen in 24 Thesen zusammengestellt. Die erste derselben sagt: „Die pädagogische Bildung der in das Lehramt an den höheren Schulen eintretenden jungen Lehrer — Kandidaten — ist anerkanntermaßen in mannigfacher Hinsicht mangelhaft. Schreiende Übelstände fordern dringend auf, Mittel und Veranstaltungen zur Abhilfe zu suchen." Die Thesen 16 bis 21 handeln von der Ubungsschule. Für die beste Übungsschule hält Stoy eine vollständige in 4 Klassen abgeteilte Elementarschule.

Sowohl das Stoysche wie das Zillersche pädagogische Seminar mit Übungsschule bezeichnen im Vergleich mit der bisherigen jammervollen, nur in dem sogenannten Probejahr dargebotenen praktischen Übung im Unterrichten einen bedeutenden, hoch zu schätzenden Fortschritt. Nun hat aber, wie wir auf S. 81 des oben angeführten Büchleins von Dr. Fröhlich lesen, Stoy selbst seinerzeit seinem Unmut darüber Ausdruck gegeben, daß die Mit-

glieder seines Seminars trotz seiner eindringlichen Vorstellungen nur in geringer Zahl philosophische und pädagogische Vorlesungen belegt hatten. Und in Wirklichkeit fehlt solchen jungen Leuten zu einer erfolgreichen Teilnahme an den besagten Seminarbesprechungen und Unterrichtsübungen das Allerwesentlichste. Wir haben für das akademische Studium künftiger wissenschaftlicher Lehrer einen vollständigen Unterricht in der Ethik, Anthropologie, in der allgemeinen und besonderen Unterrichtskunde (Didaktik und Methodik), in der Erziehungslehre und in der Geschichte der Pädagogik gefordert. Wir haben verlangt, daß über diese Wissenszweige sowohl zusammenhängende, das Ganze erschöpfende wirkliche Vorträge gehalten, als auch der Inhalt derselben in Verbindung mit den Erträgen der selbständigen wissenschaftlichen Thätigkeit der Studierenden mittels des dialogischen Lehrverfahrens der Seminarien zum wohlverstandenen, festen geistigen Eigentum der letzteren gemacht werden.

Es ist ein schwerer Fehler, wenn man in der Vorbildung der künftigen Lehrer auf ihren Beruf fachwissenschaftliche und pädagogische Studien in der Art von einander unterscheidet, daß man für die ersteren, also für die alten oder für die neueren Sprachen, oder für Geschichte, Naturlehre u. s. w. akademische Vorträge mit Fachseminarien fordert, die letzteren aber auf Unterrichtsübungen und auf die denselben vorangehenden Vorbereitungs- und die nachfolgenden Kritikkonferenzen mit den gerade von der Gelegenheit angeregten und deshalb zufälligen und unzusammenhängenden Besprechungen beschränken will. Auch das pädagogische Studium muß für den künftigen Gymnasial- oder Reallehrer als ein wissenschaftliches, ja als ein entschieden fachwissenschaftliches Studium gelten; es muß auf der Universität in den vollen Ehren eines wirklichen Berufsstudiums stehen und deshalb in Vorträgen und im Seminarunterricht dieselbe Behandlung erfahren, wie das Studium der alten Sprachen, der Mathematik, Geschichte 2c. Ist dieses aber der Fall, dann hat das „Pädagogikum“ Herbarts seinen Zweck verloren, da die hier ohne inneren Zusammenhang, also willkürlich aneinander gereihten Besprechungen in den Vorträgen der Universitätslehrer und in dem an diese sich anschließenden Unterricht der wissenschaftlich-pädagogischen Semi-

narien in systematischer Ordnung erscheinen. Auch das Theoretikum Zillers darf sich unter dieser Voraussetzung auf die Vorbereitung des nächsten Praktikums beschränken.

Was ferner die Übungsschule betrifft, so ist Stoy der Ansicht, daß die Zwecke derselben am besten in einer vollständigen Elementarschule — die seinige war vierklassig — erreicht werden. Nun besteht das Stoysche Seminar — bestand wenigstens früher — der Mehrheit nach aus Theologen, und da einem großen Teil derselben später die Leitung von (Elementar-) Lehrerseminarien oder die Schulaufsicht zufällt, so ist die Elementarschule für sie allerdings die geeignetste Übungsschule (siehe These 20, d), und Stoy hat nicht unrecht, wenn er in These 18, c von der Elementarschule hofft, daß sie „durch den geistigen Standpunkt ihrer Schüler den Lehrer, also den künftigen Seminardirektor oder Schulinspektor zur totalen Umgestaltung der eigenen Denk- und Redeweise energisch nötigt“.

Wir haben es aber mit der Frage der Vorbildung wissenschaftlicher Lehrer auf ihren Beruf zu thun, und diese finden schon in der untersten Klasse höherer Lehranstalten 10-, leider nicht selten 9jährige Schüler vor, die bereits Unterricht in einer fremden Sprache empfangen. Werden sie mit diesen auch nicht in der Weise des Gelehrten denken und sprechen dürfen, so wird es doch noch weniger angehen, daß sie, um dieselben zu belehren, ihre Denk- und Redeweise auf den Standpunkt 6jähriger Kinder hinabdrücken. Denn daß die Stufe der geistigen Entwickelung 6jähriger Kinder von der 10jähriger Knaben und Mädchen gewaltig verschieden ist, wird doch kein Sachkundiger leugnen wollen. Lehrer, welche zunächst in Sexta, Quinta und Quarta einer höheren Schule unterrichtlich und erziehlich thätig sein sollen, werden sich deshalb in dieser Kunst am besten in einer Übungsschule versuchen, welche diesen drei Klassen parallel geht. Wir haben in unserer Pädagogik für höhere Lehranstalten bisher mit aller Sorgfalt zwischen dem Elementar- und dem höheren Schulwesen unterschieden, weil wir es der Regel nach für unmöglich halten, einen Menschen in den beiden gewaltigen Unterrichts- und Erziehungsgebieten zugleich zu einem fertigen Lehrer heranzubilden. Wie das Studium des Elementarschulwesens

und das Sichhineinleben in dasselbe den ganzen Mann in Anspruch nimmt, so hat auch der künftige wissenschaftliche Lehrer an der Beschäftigung mit dem höheren Schulwesen vollauf zu thun, und es bleibt ihm durchweg keine Zeit übrig, sich in das geistige Wesen 6- bis 10jähriger Kinder zu versenken und mittels praktischer Unterrichts- und Erziehungsübungen an denselben eine Kunst zu erlernen, deren er in seinem Berufe gar nicht bedarf. Wir geben zu, daß die unterrichtliche und erziehliche Behandlung 10- bis 14jähriger Schüler einer Elementar-Übungsschule der entsprechenden Thätigkeit auch an den drei untersten Klassen höherer Lehranstalten zu gute kommen kann; aber es ist doch zweifellos, daß, was dem Lehrer für den Unterricht und die Erziehung dieser Klassenstufen zu wissen und zu kennen nötig ist, er noch viel besser auf einer in ihrer äußeren und inneren Einrichtung mit den letzteren übereinstimmenden Gymnasial- oder Realübungsschule erringen wird.

Was aber dieser letzteren in Rücksicht auf die pädagogische Förderung künftiger wissenschaftlicher Lehrer einen ganz besonderen Vorzug vor den Elementar-Übungsschulen gibt, das ist die Gelegenheit, welche sie zu praktischen Versuchen im fremdsprachlichen Unterricht darbietet. Dieser letztere wird nämlich, selbst wenn alle höheren Lehranstalten künftig dem Rechnen, der Mathematik und den Naturwissenschaften die ihnen gebührende Pflege in vollem Maße widmen, dennoch aus Gründen, die wir in den beiden ersten Bänden dieses Werkes eingehend dargelegt haben, auf jenen immer seine hochwichtige Stellung behaupten. Nun ist es aber bekannt, daß die Schüler gerade in den Sprachen am ersten straucheln, und dieses ist wiederum in erster Linie die Folge der mannigfaltigen Schwierigkeiten, welche gerade der Sprachunterricht darbietet. Hieraus ergiebt sich aber die Notwendigkeit einer gründlichen theoretischen und praktischen Unterweisung unserer Lehrer gerade in diesen Unterrichtsgegenständen. Es dürfte schwer zu verantworten sein, wenn man sachgemäße und zweckentsprechende Veranstaltungen zur praktischen Heranbildung auch wissenschaftlicher Lehrer träfe und dabei die Anleitung der letzteren zu der Kunst, fremdsprachlichen Unterricht in möglichst vollkommener Weise zu erteilen, nicht in

erster Linie ins Auge faßte. Was der künftige Lehrer fremder Sprachen auf diesem seinem Gebiete lernen muß, das haben schon die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts und die Besprechungen des letzteren im ersten Band dieses Werkes wenigstens zum Teil gezeigt; es ist desselben in Wahrheit recht viel. Hier giebt es nun ein Heer von Anweisungen, welche man dem auf den Schuldienst sich vorbereitenden jungen Mann wohl geben kann, deren Richtigkeit er auch sofort begreift, die er aber dennoch in seinem künftigen Berufe gar nicht oder nicht zur Genüge anwenden oder ganz vergessen wird, wenn er sie nicht in der Übungsschule durch fortgesetzte Anwendung sich gewissermaßen zur anderen Natur macht. Man rechne auch bei diesen jungen Leuten nicht zu sehr und nicht für jeden Fall auf gesunde Einsicht, auf Schlagfertigkeit des Denkens, auf Treue des Gedächtnisses. Man thut im Gegenteil wohl, auch bei jungen Lehrern der Gewöhnung einen guten Teil der Vorbildung auf ihren Beruf zuzuschieben.

Dem Lehrer der fremden Sprachen muß es z. B. zur Gewohnheit geworden sein, in dem Anfangsunterricht die den Schülern noch nicht völlig bekannten Wörter immer wieder laut buchstabieren und hierbei, was freilich schon im deutschen Unterricht notwendig ist, die aufeinander folgenden Silben scharf auseinander treten zu lassen. Es muß ihm zur Gewohnheit geworden sein, jeden von einem Schüler richtig in die fremde Sprache übertragenen Satz von der Klasse im Chor nachsprechen zu lassen, damit alle Schüler möglichst viel die fremde Sprache zum Zwecke der Einübung der korrekten Aussprache und der gedächtnismäßigen Einprägung der Vokabeln, der Wortformen, der Wortfolge, der Satzkonstruktionen im Munde führen. Auch daß er die ganze Klasse jede neue Regel, sobald sie an Beispielen erklär und wohlverstanden ist, auch die noch nicht vollkommen zum gedächtnismäßigen Eigentum der Schüler gewordenen früheren Regeln, wo sich die Gelegenheit dazu bietet, im Chore wiederholen und, sobald es nützlich erscheint, Beispiele hinzufügen läßt, das muß ihm geläufig und natürlich sein. U. s. w.

Ferner gehören die fremden Sprachen zu den Lehrgegenständen, in welchen es ganz besonders auf das Legen gesunder Fundamente ankommt. Man kann in einem Zweige der Religion, der Geschichte,

Geographie, Naturwissenschaften wohl unterwiesen sein, während man in anderen Gebieten derselben Lehrgegenstände mehr oder weniger unwissend ist. Selbst in der Mathematik besteht zwischen Algebra und Geometrie, zwischen Stereometrie und Trigonometrie wenig Zusammenhang. Im fremdsprachlichen Unterricht dagegen, besonders in dem der ersten Jahre, hängt alles aneinander und ineinander, stützt sich das Spätere auf das Frühere. Irrtümer, Fehlgriffe, ja selbst nur Vernachlässigungen und Versäumnisse, die im Anfangsunterricht vorkommen, wirken hemmend und fälschend von Klasse zu Klasse weiter und sind oft auf den obersten Stufen auch von den sachkundigsten und gewissenhaftesten Lehrern kaum wieder gut zu machen.

Hier kommt zunächst die Aussprache in Betracht. Was in diesem Unterricht von Anfang ab gesündigt wird, daran kränkelt der mündliche Gebrauch der Sprache und die Lektüre nicht selten für immer. Selbst wenn, was noch immer ein verhältnismäßig günstiger Fall ist, der Mangel nicht allzu spät erkannt wird, kann die Austreibung einer falschen und die Einprägung einer richtigen Aussprache auf den betreffenden Klassen doch den ganzen Unterricht verbittern und unerhörte Zeitaufwendung nötig machen. So wird auch die ungenügende Einübung gewisser Anfangsregeln der Grammatik oft zum Hemmschuh und zum Ärgernis für den ganzen fremdsprachlichen Unterricht.

Deshalb muß aber der Lehrer wissen, wie er die ersten Aussprachegesetze und die Fundamentalregeln der Grammatik mit fester Zuversicht auf günstige und bleibende Erfolge zu betreiben und wie er es zugleich anzufangen hat, daß die Schüler ihn schnell verstehen, an den anzustellenden Übungen sich leicht und gerne beteiligen, nicht ermüden, sondern bei der Arbeit stets frisch und fröhlich bleiben. Und nicht bloß wissen muß er das; er muß es auch ausführen können, muß im Vorsprechen, im Nachhelfen, im Verbessern, im Erklären, im Nachsprechen- und Wiederholenlassen immer zur rechten Zeit und in der rechten Weise bei der Hand sein, zuletzt gewohnheitsmäßig immer das gerade Notwendige thun. Wie man im Französischen die Aussprache des c, g, s, z, des e, ll, des nasalen n u. s. w. lehrt; wie man die Jugend unterweist, in dieser Sprache die Wörter anzu-

lesen oder zu verbinden — beides ist nicht dasselbe — wie man die Schüler zur Hervorbringung so mancher befremdender Klänge der englischen Sprache anleitet; wie und wann man in den verschiedenen Sprachen deklinieren und konjugieren läßt; wie man die Jugend gewöhnt, jeden in die französische oder englische Sprache zu übertragenden Satz sich zunächst in die deutsch-französische oder deutsch-englische Konstruktion umzubilden und sich wegen der Fälschung der deutschen Konstruktion nicht zu beunruhigen; wie man die Übersetzung aus einer fremden Sprache in die deutsche bei jeder sich darbietenden Schwierigkeit zunächst wörtlich ausführen läßt, trotz des schrecklichen Deutschen, welches dabei herauskommen kann u. s. w.; in allen diesen Fertigkeiten muß der künftige Lehrer mittels zahlreicher Übungen auf der Seminarschule einen so gesunden Anfang machen, daß ihm in seinem Amte das rechte Verfahren schon bald zur anderen Natur wird und die Gefahr falscher Angewöhnungen so gut wie ausgeschlossen erscheint.

Will man diese Übungen mit der Bezeichnung „Handwerk“ herabsetzen, so wird es nicht schwer sein nachzuweisen, daß etwas von dem, was dieses Wort hier Tadelndes enthalten soll, den geistigsten Beschäftigungen anhaftet; ja es ist gerade den in den höchsten Gebieten der Kunst und der Wissenschaft Thätigen dringend zu raten, sich in den handwerksmäßigen Teil ihres Berufes möglichst schnell und sicher einzuleben.

Wir verlangen für die hier bezeichneten Übungen zunächst eine Seminarschule, die unserer dreiklassigen „lateinlosen allgemeinen Mittelschule“ (I. Teil S. 14 2c.) entspricht. Da aber die lateinische Sprache, welche in unserem reorganisierten Gymnasium in Untertertia beginnt, im Vergleich mit den beiden neueren fremden Sprachen ihre ganz besonderen Schwierigkeiten darbietet (I. Teil S. 22 2c.), so muß den besagten 3 Klassen der Übungsschule noch eine vierte oben angefügt werden, in welcher der künftige wissenschaftliche Lehrer Gelegenheit zu ausreichenden Versuchen im Anfangsunterricht auch der lateinischen Sprache findet. Selbstverständlich werden die Unterrichtsproben mit den um 1 Jahr gereifteren Schülern dieser Klasse der Fertigkeit der Seminaristen in der Behandlung auch

der übrigen Lehrgegenstände und ebenso ihrer Erzieherkunst einen wichtigen Zuwachs bringen. Die lateinische und griechische Sprache aber sind in der Formenlehre wie in der Syntax einander so verwandt, daß, wer in der ersteren zu unterrichten imstande ist, auch zum Unterricht in der letzteren für methodisch befähigt angesehen werden darf, so daß die Seminarschule sich an den genannten 4 Klassen nunmehr genügen lassen kann. Und so hätten wir denn als Übungsschule statt der Stoyschen vierklassigen Elementarschule die vier unteren Klassen unseres reorganisierten Gymnasiums.

Rechnen wir nun auf diese 4 Klassen wöchentlich zusammen runde 100 Unterrichtsstunden in den sogenannten wissenschaftlichen Lehrgegenständen, so beträgt bei 40 Schulwochen die ganze Zahl derselben im Jahre 4000, von welchen wir die Hälfte für die Unterrichtsübungen in Anspruch nehmen. Bestimmen wir für diese letztere das dritte Studienjahr der Seminaristen, und lassen wir jeden in demselben 80 Unterrichtsstunden geben, so können an jeder solchen Übungsschule 25 Seminaristen beschäftigt werden. Auf großen Universitäten, beispielsweise der zu Berlin, wo die Zahl der im 3. Studienjahre stehenden Seminaristen eine weit beträchtlichere ist, müssen selbstverständlich mehrere Übungsschulen, resp. eine Anzahl Parallelklassen vorhanden sein. Jede Klasse der Übungsschule bedarf eines Klassenlehrers, im Zillerschen Seminar Oberlehrer genannt, der in der einen Hälfte der Unterrichtsstunden die Lehrübungen der Seminaristen überwacht und in der anderen Hälfte selbst unterrichtet. Diese letzteren Unterrichtsstunden sind von den Seminaristen als Musterlektionen zu betrachten, zu welchen der Lehrer (Oberlehrer) sie zuweilen entbieten wird, zu welchen sie aber, wenn sie ihr eigenes Interesse verstehen, recht oft auch freiwillig sich einfinden werden.

An der Spitze der Übungsschule steht einer der Professoren der Pädagogik als Direktor. Die Seminaristen sind unter die Oberlehrer (Klassenlehrer) resp. auf die einzelnen Klassen immer für eine gewisse Zeitdauer zu verteilen. Ist der jedesmalige Zweck erfüllt, so tritt eine andere Verteilung ein. Zu den Lehrerstellen sind zweifellos tüchtige Schulmänner auszuwählen und nach der Wichtigkeit ihres Amtes auch zu honorieren.

Jede Übungsstunde eines Seminaristen, unter solcher Aufsicht und Anleitung erteilt, muß der lernenden Jugend einen sicheren geistigen Gewinn bringen, und da die ganze andere Hälfte der Unterrichtsstunden von so vortrefflichen Lehrern selbst gegeben wird, so ist für die nötigen Fortschritte der Seminarschüler gut gesorgt, und Äußerungen, wie sie selbst auf der im Jahre 1876 in Bonn abgehaltenen pädagogischen Konferenz von Universitätsprofessoren und Schuldirektoren gefallen sind, daß man einer solchen Experimentieranstalt seine Söhne nicht anvertrauen werde, erscheinen somit als unbegründet und hinfällig.

Es wird sich empfehlen, daß jeder Seminarist in jedem Lehrgegenstand für eine gewisse Zeitdauer sämtliche für denselben angesetzten Unterrichtsstunden erteilt, so daß er ein bestimmtes Kapitel desselben ganz durchnimmt. Seine Übungsstunden werden dadurch in einzelnen Wochen über die Durchschnittszahl gehen, in anderen unter derselben bleiben; in den letzteren kann er dann, wo es sich empfiehlt, um so öfter dem Unterricht des Seminarlehrers beiwohnen. Da die Anfangsstunden der meisten Lehrgegenstände von besonderer Wichtigkeit sind, und doch immer nur je einer in denselben unterrichtlich thätig sein kann, so wird man Sorge tragen müssen, daß die übrigen Seminaristen sich hier wenigstens als Zuhörer einfinden. Später wird dies weniger nötig sein, und auch die Vorbereitungen auf die einzelnen Unterrichtsübungen mit der nachfolgenden Kritik können mindestens von der Mitte des Kursus an zwischen dem unterrichtenden Seminaristen und dem Seminarlehrer allein abgemacht werden. Die Vorbereitungen werden im Anfang von den unterrichtenden Seminaristen schriftlich auszuarbeiten sein; später wird die mündliche Vorbereitung genügen; selbst die Überwachung und Prüfung derselben durch den Seminarlehrer wird sich immer mehr vermindern dürfen. Nur eine wöchentliche Übungsstunde muß — dafür spricht mehr als ein Grund — in der Weise eine gemeinsame sein und auch zu gemeinsamer Nacharbeit Anlaß geben, daß ein hierzu besonders bestimmter Seminarist in Anwesenheit seiner Seminargenossen Unterricht erteilt und demselben nach Art des Stoyschen „Kritikums“ eine gemeinsame Besprechung folgt, in welcher ganz besonders auch durch die vorausgegangene Unter-

richtsprobe angeregte erziehliche Fragen behandelt werden, und zu welcher sich auch der Seminardirektor einzufinden hat. An dieses Kritikum hat sich das Stoysche „Scholastikum" unmittelbar anzuschließen; mit anderen Worten: Kritikum und Scholastikum gehen zu einer Konferenz zusammen. Diese mit jeder Gruppe der Seminaristen wöchentlich abzuhaltende Konferenz muß das ganze Übungsjahr hindurch stattfinden, während die gemeinsamen Vorbereitungen, wie bereits erwähnt, je mehr die stets wiederkehrenden Grundgesetze derselben den Seminaristen geläufig werden, je mehr sich diese auch mit den vorhandenen Hilfsmitteln für zweckdienliche Vorbereitungen auf den verschiedenen Lerngebieten bekannt gemacht haben, um so öfter ausfallen und mit der Zeit ganz verschwinden können.

Diese Einschränkung der Konferenzen ist aber nur unter der Voraussetzung zulässig, daß die sämtlichen Zweige der Pädagogik durch die freien Vorträge der Universitätslehrer und durch den an dieselben sich anschließenden, ihren Inhalt und die Resultate der Privatthätigkeit der Studierenden zu eingehender Besprechung bringenden Seminarunterricht zu so sicherem geistigen Eigentum der letzteren gemacht worden sind, daß die die Unterrichtsübungen vorbereitenden und nachher kritisierenden Konferenzen die wohlverstandenen und klar im Gedächtnis bewahrten unterrichtlichen und erziehlichen Gesetze und Regeln nur noch an den einzelnen Unterrichts- und Erziehungsfällen näher erläutern. So würden denn die pädagogischen Seminarien in sich fassen: 1. jenen an die freien Vorträge der Universitätslehrer sich anlehnenden dialogischen Unterricht, 2. die sich selbst immer mehr entbehrlich machenden gemeinsamen Vorbereitungen der Unterrichtsproben, 3. diese letzteren selbst und 4. die zum Zwecke der gemeinsamen Kritik der hierzu besonders anberaumten Unterrichtsübungen und zum Zweck der Besprechung der erziehlichen Fragen, zu welchen die verschiedenen Unterrichtsproben den Anlaß geben, abzuhaltenden wöchentlichen Konferenzen.

Bei der engen Verbindung, in welcher wir hier die Unterrichtsübungen mit dem gesamten pädagogischen Studium der künftigen wissenschaftlichen Lehrer sehen, versteht es sich von selbst, daß

jene auf der Universität resp. während des akademischen Trienniums der Studierenden, näher im letzten Studienjahre derselben einzurichten sind und daß die Universität zu diesem Zweck ihre eigene Seminar-Übungsschule besitzen muß. Selbst für die freien Vorträge und den ihren Inhalt behandelnden dialogischen Seminarunterricht der Universitätslehrer ist es wichtig, daß diese letzteren durch die Oberleitung der Übungsschule, insbesondere durch den Besuch der Konferenzen mit der pädagogischen Praxis in Erziehung und Unterricht stets enge verbunden bleiben und aus den hier gemachten neuen Erfahrungen ihr eigenes Wissen und Können immer wieder verjüngen und befruchten.

Über die Kosten der hier verlangten Veranstaltungen nur ein Wort zu verlieren, liegt unter der Würde des Gegenstandes; wären sie zehnmal so groß als sie wirklich sind, so müßten sie getragen werden. Hier handelt es sich um die leibliche und geistige Bildung unserer Jugend, um das materielle Wohl und die wichtigsten geistigen Güter unseres Volkes; hier heißt sparen nichts anderes als versäumen, Nachteil, Schaden, ja die schwersten Gefahren bringen über ein Heer von Einzelexistenzen und über die Gesamtheit.

Schließlich noch ein kurzes Wort über das sogenannte Probejahr. Das völlig Ungenügende desselben hat unsere Unterrichtsverwaltung selbst anerkannt, als sie sich entschloß, dasselbe zu verdoppeln und eine besondere Prüfung in der pädagogischen Praxis anzuordnen. Der Landtag hat die Mittel zur Durchführung dieser wohlgemeinten Reform verweigert, weil er von derselben eine wirkliche Besserung der Verhältnisse nicht hoffen zu dürfen meinte. Und in Wirklichkeit giebt das Unvollkommene und Verkehrte in seiner Verdoppelung noch lange nicht mit Sicherheit das Vollkommene und Zweckentsprechende. Die überwältigende Mehrheit der Direktoren und Lehrer höherer Unterrichtsanstalten sind durch eine absolut unpädagogische Schule gegangen; eine Prüfung in den pädagogischen Wissenszweigen, in welchen ein wirklicher Schulmann zweifellos bewandert sein muß, würden wohl die wenigsten derselben bestehen. Von den die unentbehrliche Grundlage der Pädagogik bildenden Wissenschaften, der Anthropologie und der Ethik, ist ihnen auf der Universität die

erstere mindestens zum größten Teil, die letztere ganz unbekannt geblieben; die Unterrichtslehre (Didaktik und Methodik) und die Erziehungslehre glänzen in den Katalogen der Universitätsvorlesungen durch Abwesenheit; den Herren Professoren selbst ist der Schuldienst ein ganz fremdes Gebiet, und die Praxis des Unterrichts und der Erziehung haben unsere Direktoren, unsere Gymnasial- und Reallehrer von pädagogisch ungebildeten Direktoren und Lehrern — im Probejahr gelernt! Wo ist da die Gewähr, daß sie den heutigen Probekandidaten die Anleitung und Überwachung geben können, deren dieselben bedürfen? Sollten sich gleichwohl eine Anzahl Schuldirektoren durch fleißige, unermüdliche Privatstudien, durch aufmerksame Beobachtung und durch gewissenhafte, zum Schaden der Jugend leider oft auch fehlgegangene Versuche zu wirklichen Pädagogen herangebildet haben, so wird ihnen doch die Leitung ihrer Anstalten, die den ganzen Mann verlangt, zu einer zweckentsprechenden, erfolgreichen Beschäftigung mit den ihnen überwiesenen Probekandidaten nicht die erforderliche Zeit und Kraft übrig lassen. Und wenn sie auch in dieser Beziehung das Unmögliche möglich machten, so würden sie den letzteren doch nur einen schwachen Bruchteil des unterrichtlichen und erziehlichen Wissens und Könnens in ihr Lehramt mitzugeben imstande sein, welches wir als notwendig und unentbehrlich im einzelnen nachgewiesen haben.

Dritter Abschnitt.

Die Lehrerprüfungen.

Indem wir nunmehr noch die Frage behandeln, wie die Brauchbarkeit der Kandidaten des höheren Schulamts für die unterrichtliche und erziehliche Thätigkeit in höheren Lehranstalten ermittelt werden soll, müssen wir zunächst nochmals dem verderblichen Irrwahn entgegentreten, als handle es sich hier vor allem um ein möglichst gelehrtes Fachwissen. Kann es auch dem Lehrer nicht erlassen werden, daß er in allen Klassen über die mit den Schülern zu bearbeitenden Lerngebiete selbst in voller Freiheit und Leichtigkeit verfügt, so bedarf es für ihn doch keiner Kenntnisse, welche absolut jenseits der von der Anstalt zu erreichenden Ziele liegen und ihm in seinem Dienste an der lernenden Jugend nicht von dem geringsten Werte sind.

Dagegen muß er mit allen Lehrgegenständen, welche die Schule zu behandeln hat, in der Art vertraut sein, daß er mit Sicherheit bestimmen kann, was aus denselben zur Mitteilung an die Jugend brauchbar ist, worin diese Brauchbarkeit besteht, ja was aus dem Brauchbaren sich als das Brauchbarste empfiehlt, nach dem bekannten Spruch, daß für unsere Schüler das Beste gerade gut genug ist. Hier handelt es sich beispielsweise in der Lektüre darum, welche Autoren auszuwählen und welche abzuweisen sind; sodann aber ganz besonders darum, was aus den ersteren den Zwecken des Unterrichts und der Erziehung entspricht, was also die Schüler einerseits am sichersten, schnellsten und fröhlichsten instand setzt, den Forderungen ihres künftigen Berufs gerecht zu werden, andererseits ihnen zugleich für ihr persönliches geistiges Leben und für ihren mannigfaltigen Verkehr mit der Welt die beste und gediegenste innere Bildung spendet. Eine ähnliche Bekanntschaft muß

der wissenschaftliche Lehrer mit den sämtlichen anderen Unterrichtsgegenständen besitzen, um auch aus diesen für die Jugend die sorgsamste und besterwogene Auswahl treffen zu können.

Wir erinnern in dieser Beziehung an das, was wir unter der Überschrift „Allgemeines" S. 4 ꝛc. angeführt haben, zum Beweis der Notwendigkeit, daß jeder wissenschaftliche Lehrer auf dem ganzen Arbeitsgebiet der höheren Unterrichtsanstalt, an welcher er thätig ist, sich zu Hause fühlt. Wir erinnern ferner, um einen Lehrgegenstand beispielsweise herauszugreifen, an das, was wir in dem Kapitel von den „Unterrichtsgegenständen" S. 21 ꝛc. über das Studium der Religion gesagt haben, und stehen nicht an, es als einen unbegreiflichen, skandalösen, absolut unhaltbaren Mißstand zu bezeichnen, daß die große Mehrheit unserer wissenschaftlichen Lehrer in diesem hochwichtigen Lehrgegenstand bodenlos unwissend ist. Wir verlangen nicht, daß Lehrer als solche im kirchlichen Sinne des Wortes „Gläubige" sind; das ist Sache ihrer Überzeugung, ihres Gewissens. Aber wir verlangen, daß sie als wissenschaftliche Männer in der heiligen Schrift als dem Buche zu Hause sind, das mit seinem großartigen Gedankeninhalt, mit seiner Fülle herrlichster Belehrung, mit der teils herzgewinnenden Kindlichkeit und Volkstümlichkeit, teils gewaltigen Kühnheit und Glut seiner Sprache von keinem Buche der Welt auch nur annähernd erreicht wird, aus dessen unversiegbaren Quellen seit Jahrhunderten unsere größten Künstler und Weisen schöpfen. Wir verlangen, daß unsere Lehrer als wissenschaftliche Männer die Evangelien und die Apostelgeschichte nicht weniger kennen, als Julius Cäsar, Livius und Herodot, daß sie sich mit den Psalmen und mit Jesaia nicht weniger beschäftigt haben, als mit Homer, Sophokles, Vergilius und Horatius, mit den wichtigsten neutestamentlichen Briefen nicht weniger vertraut sind, als mit Platon und Cicero. Wer sich auf Grund, wie er meint, unbefangener Studien und ernsten Nachdenkens glaubt zum Atheismus oder zum Materialismus bekennen zu müssen, dem kann dieses Recht an sich nicht geschmälert werden. Will er aber an einer christlichen Lehranstalt thätig sein, sich an der Erziehung christlicher Schüler mitbeteiligen, dann kann und muß wenigstens das von ihm verlangt werden, daß er sich mit

den wichtigsten Quellenschriften des Christentums bekannt gemacht hat. Wir sind der guten Zuversicht, daß seine Irreligiosität dabei stark ins Wanken kommen, daß das Schriftstudium ihm wenigstens Achtung vor dem Worte Gottes einflößen, daß er das letztere der Regel nach sogar liebgewinnen, dem Unterricht des Religionslehrers nicht entgegenwirken, durch beharrliches Fernbleiben von den Gottesdiensten in der Jugend nicht die Meinung erwecken wird, die Frömmigkeit sei unter der Würde denkender, wissenschaftlicher Männer.

Wir verweisen ferner auf das im 2. Teil dieses Werkes S. 459 rc. über die Methodik der Geographie und S. 523 rc. über die der Naturwissenschaften Gesagte hin, um hieran die Forderung zu knüpfen, daß sämtliche Lehrer höherer Unterrichtsanstalten auch mit diesen Disziplinen eine ihrem Beruf entsprechende Vertrautheit besitzen. Es wäre unerhört, wenn der Mehrzahl unserer wissenschaftlichen Lehrer das schimpfliche Privilegium verbleiben sollte, mit Dingen aus dem Völker- und Naturleben unbekannt zu sein, welche selbst die Elementarschule mit ihren Zöglingen schon auf der Mittelstufe treibt. Es ist auch Schaden und Nachteil, wenn wissenschaftliche Lehrer durch ihre Unbekanntschaft mit der Geographie, Naturbeschreibung, Physik und Chemie bei den Schülern die Meinung erwecken, diese Unterrichtsgegenstände seien nicht für voll anzusehen. Ferner gibt es kein Lerngebiet, das mit den letzteren nicht manche Berührungspunkte besäße, und Sprachlehrer beispielsweise können manche hochinteressante Lektürestoffe inhaltlich nur flüchtig streifen und müssen den Schülern die notwendigsten sachlichen Erklärungen vorenthalten, wenn sie in den genannten Lehrgegenständen nicht zu Hause sind. Endlich sind die letzteren so reich an den wichtigsten Bildungsstoffen und breiten sich vor uns als ein so gewaltiges Lerngebiet aus, daß die demselben auf höheren Unterrichtsanstalten gewidmeten eigentlichen Lehrstunden außerstande sind, den Schülern die so dringend wünschenswerte Vertrautheit mit denselben zu vermitteln, wenn nicht auch die übrigen Unterrichtsstunden jede Gelegenheit benutzen, um ergänzend, erklärend, auffrischend sich an dieser gemeinsamen hochwichtigen Aufgabe mitzubeteiligen. Das ist aber nur dann möglich, wenn alle Lehrer

höherer Unterrichtsanstalten sich mit den genannten Disziplinen gründlich bekannt gemacht haben.

Zu dieser Kenntnis der Lehrgegenstände kommt dann noch, wie wir im einzelnen nachgewiesen haben, die Vertrautheit mit deren Methodik, der allgemeinen Unterrichtslehre (Didaktik), der Ethik, der Anthropologie (Somatologie und Psychologie), der Erziehungslehre und eine gute Anfangsfertigkeit im praktischen Schuldienst.

Setzen wir nun auch voraus, daß das künftige reorganisierte Gymnasium seinen Abiturienten in allen wissenschaftlichen Lehrgegenständen eine gediegene und verhältnismäßig umfassende Schulbildung auf die Universität mitgiebt, auf welcher als einer gesunden Grundlage diese fröhlich und erfolgreich weiter bauen kann, so ist es doch nicht möglich, daß der Studierende des höheren Schulamts innerhalb der herkömmlichen Zeit sich auf eine Prüfung vorbereitet, die neben der Anerkennung einer gründlichen Bekanntschaft mit den speciell pädagogischen Disziplinen zugleich die Berechtigung zum Unterricht in einer der bekannten Gruppen von Lehrgegenständen auch in den oberen Klassen einzubringen vermöchte. In Wirklichkeit ist diese Berechtigung für den jungen Lehrer, der ja aus mehr als einem Grunde in der Anstalt, an welche er berufen wird, der Regel nach auf den unteren Klassen seine Lehr- und Erziehungsthätigkeit beginnt und von da erst allmählich in die mittleren und durch diese zuletzt zu den oberen Klassen aufsteigt, zunächst völlig bedeutungslos, da er von derselben keinen Gebrauch machen kann. Mehr noch, sie darf ihm rechtlicherweise gar nicht zugesprochen werden, da er nach den besten theoretischen und praktischen Studien nicht ohne längere Übung im Unterricht und in der Erziehung der Schüler der unteren und mittleren Klassen zur Einsicht darüber kommen kann, wie er diesen beiden Aufgaben in den oberen Klassen an der gereifteren Jugend genügt, noch weniger aber in beiden eine nur annähernde Fertigkeit zu erringen imstande ist.

Unter diesen Umständen erscheint es als logische und pädagogische Notwendigkeit, an die Stelle der einen Prüfung wissenschaftlicher Lehrer zwei, durch eine Zeit des Weiterstudiums von mindestens 3 Jahren von einander getrennte, zu setzen.

Die erste hätte über die Zulassung zur öffentlichen Lehrthätigkeit zu entscheiden und müßte sich über sämtliche Unterrichtsgegenstände, so weit sie in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten vorkommen, über deren Methodik, über die allgemeine Unterrichtslehre (Didaktik), Ethik, Anthropologie und Erziehungslehre erstrecken. Sie müßte mindestens gut bestanden und in derselben auch mit möglichster Sicherheit festgestellt werden, für welche Lehrgegenstände der Kandidat sich besonders eignet und in welchen er demgemäß auch in erster Linie zu beschäftigen sein wird. Kann hier in einem Lehrgegenstande auch ein gewisses Maß der Nachsicht geübt werden, vorausgesetzt, daß ein anderer um so vorzüglichere Leistungen aufweist, so darf dieselbe doch nie so weit gehen, daß der künftige Lehrer außerstande wäre, die Thätigkeit seiner Kollegen in ihren Unterrichtsgegenständen auf oben besagte Weise zu ergänzen und in den ihm selbst nach seinen besonderen Fähigkeiten und Neigungen übertragenen Unterrichtsstunden auch den letzteren, wo sich die Gelegenheit dazu darbietet, diejenige Beachtung zu schenken, welche dem harmonischen Zusammengehen aller Lehrgegenstände die möglichste Förderung giebt.

Die zweite Prüfung hätte über den Eintritt des Lehrers in den Unterricht der oberen Klassen zu entscheiden und müßte fordern eine auf Grund der in den unteren und mittleren Klassen gemachten Erfahrungen vertieftere und umfassendere Vertrautheit mit den speciell pädagogischen Wissenszweigen und die Bekanntschaft entweder mit den alten oder mit den neueren fremden Sprachen, oder mit dem Deutschen und der Geschichte, oder endlich mit der Mathematik, Geographie und den Naturwissenschaften, in wieweit diese Unterrichtsgegenstände auf den oberen Klassen gelehrt werden, zugleich mit der diese Unterrichtsstufe ins Auge fassenden Methodik derselben. Wer in den beiden sprachlichen Gruppen und der deutsch-geschichtlichen besteht, kann Direktor des reorganisierten Gymnasiums, wer in der neusprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und deutsch-geschichtlichen Gruppe besteht, Direktor der Ober-Bürgerschule (Ober-Realschule) werden. Das Realgymnasium findet nach Band I, S. 83 &c., in unserem Schulorganismus keine Stelle.

Wir bemerken nochmals ausdrücklich, daß es sich auch in dieser

zweiten, der eigentlichen Oberlehrerprüfung, nicht um ein hochgelehrtes Fachwissen, sondern um die zum Unterricht und zur Erziehung von Sekundanern und Primanern notwendigen, dieser Aufgabe aber auch reichlich Genüge leistenden Kenntnisse handeln darf. Zweifellos werden sich auch künftig eine große Anzahl von Lehrern und Direktoren in der einen oder anderen Disziplin fachlichen Specialstudien widmen, die weit über die Bedürfnisse ihres Amtes gehen. Aber die Schule und somit auch die Lehrerprüfung hat mit denselben nichts zu schaffen.

Die in der ersten Prüfung zu fordernde Bekanntschaft mit sämtlichen Lehrgegenständen, so weit sie in den unteren und mittleren Klassen vorkommen, läßt sich in der zweiten in der Art, daß die Examinanden mit sämtlichen Lehrgegenständen, so weit sie auf Sekunda und Prima getrieben werden, und insbesondere mit der Methodik derselben vertraut sind, bei dem gewaltigen Umfange der einzelnen Wissensgebiete nicht verlangen. Aber es dürfte zur Herstellung und Aufrechthaltung der notwendigen Verbindung zwischen den einzelnen Lehrgegenständen auch in den oberen Klassen um so mehr genügen, daß alle Lehrer mit dem gesamten Unterricht der unteren und mittleren Klassen bekannt und vertraut sind, als ihnen durch die Praxis das Hinüberschauen aus einem Unterrichtsgegenstand in den anderen nunmehr zum Bedürfnis geworden ist, sie infolgedessen auf den Oberklassen das ihnen für diesen Zweck hier und da noch Fehlende leicht und gerne nachholen werden, auch die Schüler durch die auf den unteren und mittleren Klassenstufen fortwährend vorgenommenen Zusammenfassungen und Verbindungen des in den verschiedenen Lehrstunden Vorkommenden an diese bildende und lohnende Beschäftigung schon gewöhnt sind und dieselbe auf den oberen Klassen vielfach ohne Aufforderung des Lehrers weiterüben werden.

Daß in beiden Prüfungen die Hauptentscheidung denjenigen Universitätslehrern zustehen muß, unter deren Augen die Kandidaten ihre theoretischen und praktischen Studien gemacht haben, ist ebenso selbstverständlich, als daß für diese Universitätslehrer die von den Studierenden geübte Treue und Pünktlichkeit in der Benutzung der ihnen zu ihrer fachwissenschaftlichen wie pädagogischen Ausbildung dargebotenen Gelegenheiten aufs schwerste ins Gewicht fallen müssen.

Schluß.

Ein Vergleich.

Stellen wir nun die Vorbildung, welche der wissenschaftliche Lehrstand nach den gegenwärtig bestehenden Einrichtungen und auch in Rücksicht auf die heutige Lehrerprüfung empfängt, und diejenige, welche wir für denselben fordern, in den Grundzügen einander gegenüber, so ergiebt sich der nachfolgende Vergleich:

Das eigentliche Studium unserer künftigen Lehrer konzentriert sich gegenwärtig auf eine sehr beschränkte Zahl von Unterrichtsgegenständen, wie die alten Sprachen oder die neueren fremden Sprachen, oder die Mathematik mit einem Teil der Naturwissenschaften u. s. w. — Wir verlangen von jedem Lehrer an einer höheren Unterrichtsanstalt die Bekanntschaft mit sämtlichen wissenschaftlichen Lehrgegenständen, soweit sie auf den unteren und mittleren Klassen vorkommen, von den Oberlehrern außerdem noch die Vertrautheit mit einer beschränkten Anzahl von Lehrgegenständen, soweit sie in den oberen Klassen behandelt werden. Wir betrachten das Fachsystem als Schaden für das höhere Schulwesen und verlangen die möglichste Durchführung des Klassensystems.

Das auf unseren Universitäten betriebene Studium der einzelnen Wissenschaften nimmt auf den künftigen Schuldienst der Studierenden keine Rücksicht. Dasselbe ist deshalb der Hauptsache nach für den Gymnasial- wie Realunterricht nicht bloß ohne jeglichen Wert, findet in demselben keinerlei Anwendung, sondern es ist sogar sehr geeignet, den künftigen wissenschaftlichen Lehrer über seinen eigentlichen Beruf in vollkommener Unkenntnis zu halten, wenn nicht geradezu zu täuschen. Was in unseren höheren Lehranstalten in Wirklichkeit vorkommt, wird von den Universitätsvorlesungen vornehm ignoriert, glänzt auf den Verzeichnissen derselben durch Abwesenheit und dient

auch in den Seminarien, wenn es sich einmal in dieselben verlaufen sollte, anderen Zwecken als dem der künftigen Belehrung und Erziehung unserer Jugend. — Wir verlangen, daß die Universität die künftigen wissenschaftlichen Lehrer gerade mit den Unterrichtsstoffen bekannt mache, die sie in ihrem Schuldienst zu behandeln haben werden. Nicht als ob mit den Studierenden die vitae des Cornelius Nepos, das bellum gallicum Julius Cäsars, die Metamorphosen Ovids, die Anabasis Xenophons und Ähnliches gelesen werden sollte; mit diesen Schriften müssen schon die Abiturienten unseres reorganisierten Gymnasiums bekannt geworden sein. Sondern ob und inwiefern diese Schriften für den Schulunterricht und für die Erziehung fruchtbar gemacht werden können, resp. was aus denselben für diesen Zweck auszuwählen ist, darüber hat der Studierende von seinen Universitätslehrern Unterweisung zu fordern. Die Schriftsteller aber, resp. diejenigen ihrer Werke, welche in den oberen Klassen gelesen werden, hat die Universität den künftigen Lehrern allerdings mehr im einzelnen vorzuführen und den letzteren in Inhalt und Form diejenigen Belehrungen zu erteilen, welche sie zu einer sachlich und sprachlich fruchtbaren Durchnahme derselben in der Schule befähigen. Ähnlich verhält es sich mit der Geschichte, Geographie, den Naturwissenschaften u. s. w. Mit der eigentlichen Fachgelehrsamkeit soll der Studierende zwar Fühlung gewinnen und behalten; Textrevisionen, Emendationen, Terrakotten, das Altfranzösische, das Altenglische 2c dürfen ihm nicht unbekannt bleiben. Auf der Universität muß sich auch das eigentliche Gelehrtentum immer wieder erneuern, und selbst in den oberen Klassen höherer Unterrichtsanstalten mögen Andeutungen aus jenen Gebieten unter Umständen nicht ohne Interesse für die Schüler sein. Aber was der künftige Lehrer in seinen Unterrichtsstunden fortwährend und immer wieder brauchen wird, das muß für seine Universitätsstudien die Hauptsache sein, und jede Stunde, welche gelehrten Fachstudien gewidmet wird, ist für den eigentlichen Lehrerberuf Schaden, wenn in dem, was in der Schule vor allem not thut, das Wissen des Lehrers später bedenkliche Lücken zeigt.

Mit der Methodik der einzelnen Lehrgegenstände beschäftigt sich der heutige Universitätsunterricht gar nicht. Wenn auf der

Bonner pädagogischen Konferenz vom 28. Mai 1876 neben anderen wunderlichen Meinungen auch die ausgesprochen wurde, es könnten in den wissenschaftlichen Seminarien gelegentliche Winke über die methodische Behandlung einzelner Unterrichtsgebiete gegeben werden, so bewies das die völlige Unbekanntschaft der betreffenden Redner mit dem, um was es sich hier eigentlich handelt. Die methodische Bildung unserer wissenschaftlichen Lehrer mit gelegentlichen Winken abzumachen! was so ein Priester der „reinen Wissenschaft" nicht alles ersinnen kann! Diese Herren befanden sich auch in dem schönen Wahn, die Universitätslehrer verstünden als solche selbst etwas von Methodik, während doch die wenigsten derselben je in ihrem Leben Schule gehalten haben, und diejenigen, welche früher Lehrer waren, diesem Stand durchweg gerade deshalb untreu geworden sind, weil sie sich mehr als Gelehrte denn als Lehrer fühlten. Neben den eben besagten Winken sollte — in dieser fröhlichen Erwartung begegneten sich die meisten Seelen der pädagogisch erleuchteten Versammlung — das sogenannte Probejahr den angehenden Lehrern die notwendige methodische Anleitung geben. — Wir verlangen von der Universität, daß sie den künftigen wissenschaftlichen Lehrern in allen Unterrichtsgegenständen eine gründliche und allseitige methodische Vorbildung giebt, daß sie für dieselbe die zweckentsprechenden Veranstaltungen trifft, und daß derselben Zeit und Kraft in Fülle gewidmet wird. Wir halten dagegen das Probejahr für eine durchaus ungenügende, ihren Zweck in keiner Beziehung erfüllende Einrichtung, weil die Direktoren, deren Leitung die jungen Lehrer übergeben werden, zum großen Teil selbst schwache Methodiker sind, alle aber durch ihre nächsten Amtspflichten außerstand gesetzt werden, sich dieser Nebenaufgabe in dem nötigen Maße zu widmen.

Auch in der allgemeinen Unterrichtslehre, der Didaktik, läßt die Universität die bei ihr ihre Bildung als Schulmänner suchenden Studierenden völlig unwissend, und das Probejahr kann aus den genannten Ursachen hier nichts irgend Genügendes thun. — Wir haben die Wichtigkeit, ja Unentbehrlichkeit dieses Teils der Lehrerbildung eingehend nachgewiesen und fordern in demselben für die künftigen wissenschaftlichen Lehrer einen gründlichen und umfassenden Universitätsunterricht.

Weiter dürfte es wohl nicht ohne Schwierigkeit sein, in den Katalogen der Universitätsvorlesungen die Erziehungslehre zu entdecken. Wir haben zwar für den Unterricht in der Pädagogik angestellte Universitätsprofessoren. Aber die Pädagogik erscheint auf unseren Universitäten nur als ein Nebenzweig der Philosophie, mit welcher sie doch nicht einmal so nahe verwandt ist, wie mit der Medizin und der Theologie. Die meisten Professoren der Philosophie werden auch wohl noch nie Schule gehalten haben und werden deshalb über Fragen der Schulerziehung nicht wesentlich besser urteilen können als die Blinden über die Farben. — Wir verlangen für den Universitätsunterricht in der Erziehungslehre einen in der Praxis dieses Lehrzweiges bewährten früheren Schulmann, der vor und in dem Amte zugleich die gründlichsten theoretischen Studien gemacht hat und der nunmehr seine Belehrungen aus eigener reicher Erfahrung in zweckdienlichster Weise erläutern und beleben kann.

Welches die letzten Zwecke und Ziele alles Unterrichts und aller Erziehung sind, darüber läßt die Universität die auf den künftigen Schuldienst sich vorbereitenden Studierenden ohne jegliche Auskunft. So sucht denn der größte Teil unserer wissenschaftlichen Lehrer allerdings in Treue und Fleiß ihr Tages-, Wochen- und Jahrespensum zu erfüllen, nach ihrer Einsicht und ihrem Geschick in den ihrer Thätigkeit zugemessenen Lerngebieten ihre Schüler zu fördern, sie wohl auch vor Unarten zu bewahren und zum Guten anzuleiten. Aber sie sind mit dem hier einzuschlagenden schnell sicher und fröhlich zum Ziele führenden Verfahren unbekannt, weil sie eben die letzten Zwecke und Ziele alles Unterrichts und aller Erziehung nicht kennen. Es fehlt ihnen, weil ihnen die Ethik ein Buch mit sieben Siegeln geblieben ist, das Bewußtsein von dem kostbaren Gut, das ihnen in ihren Zöglingen zur Bewahrung und Mehrung anvertraut wurde, von der schweren Verantwortlichkeit ihrer unterrichtlichen und erziehlichen Thätigkeit, die Kenntnis der geistig-sittlichen Höhe, zu welcher sie jene emporleiten, der gesamtmenschheitlichen Mission, an welcher sich später zu beteiligen sie jene durch Unterricht und Erziehung geschickt und willig machen sollen. — Dem gegenüber verlangen wir, daß das Wirken unserer wissenschaftlichen Lehrer im ein-

zelnen wie im ganzen stets ein zielbewußtes sei, daß sie deshalb in eingehender und in umfassender Weise sich mit den sittlichen Gütern und mit den sittlichen Tugenden bekannt gemacht haben, zu denen sie ihre Schüler führen, mit den sittlichen Pflichten vertraut geworden sind, in denen sich die letzteren unter ihren Augen und unter ihrer Anleitung üben sollen, damit sie dereinst als möglichst vollkommene sittliche Charaktere in Familie, Staat, Kirche, Kunst und Wissenschaft je nach den ihnen von Gott verliehenen Kräften schöne Lebensaufgaben zu erfüllen vermögen.

Logik und Psychologie gehören zu den Universitätsvorlesungen, an denen die akademische Freiheit des Nichterscheinens mit ganz besonderer Virtuosität geübt zu werden pflegt. Die Wichtigkeit dieser beiden Zweige der Philosophie leuchtet nur einem Häuflein geistig bevorzugter studierender Jünglinge ein; die Mehrheit belegt sie mit absoluter Verachtung. Daß jenes Häuflein vorzugsweise aus künftigen wissenschaftlichen Lehrern besteht, ist uns noch nicht bekannt geworden. — Wir verlangen, daß die letzteren an der Logik die unentbehrliche Kunst des Denkens recht gründlich und vielseitig erlernen. Wir verlangen ebenso unerbittlich, daß sie sich von der Psychologie über die Seele des Menschen, also auch über die ihrer Schüler gründlich unterweisen lassen; daß sie sich auch eingehend mit der Somatologie, der Lehre vom menschlichen Leib beschäftigen, daß ihnen also die ganze Anthropologie (Somatologie und Psychologie) in dem Grade zum geistigen Eigentum wird, daß sie die sämtlichen leiblichen und geistigen Kräfte des Menschen, ihre Bildungsfähigkeit, ihre Bedürfnisse, die ihnen drohenden Gefahren, die Kunst, sie zweckentsprechend zu behandeln, genau kennen und diese Kenntnis in Unterricht und Erziehung zum Segen der Jugend auch zu verwenden imstande sind.

Der Universitätsunterricht, welcher den sich auf den Lehrstand vorbereitenden Studierenden herkömmlich zuteil wird, besteht vorzugsweise in Vorlesungen, welche die jungen Leute nicht erwärmen und von welchen sie aus den oben näher besprochenen Ursachen nur sehr geringen geistigen Gewinn ziehen. Auch ordnet der Universitätsunterricht nicht die geringste Kontrolle an, wie viel von dem Inhalt

dieser Vorlesungen in den Hörern haftet, von ihnen verstanden worden ist. Wir verlangen, daß die Universitätslehrer ihre Wissenschaft in fesselnder, das ganze Interesse in Anspruch nehmender freier Rede der akademischen Jugend darbieten und daß der akroamatischen Belehrung die dialogische in dazu ausdrücklich anberaumten Lehrstunden die notwendige Erläuterung, Ergänzung und Einprägung gebe.

Die Früchte der bisherigen Heranbildung zum Lehramt liegen klar zu Tage. Die jungen Leute treten in die Schule ein, um zu unterrichten und zu erziehen; sie können aber beides nicht, denn sie haben beides nicht gelernt. Das ganze Gebiet der Pädagogik ist der großen Mehrheit derselben unbekannt; sie holen das Versäumte auch selten nach; sie können es auch nur ausnahmsweise; pädagogische Schriften werden von den wenigsten gelesen. Unter diesen Umständen kann das Schulleben für Lehrer und Schüler der Regel nach nur ein freudloses sein; trotz aller Anstrengungen der einen wie der anderen sind die Ergebnisse ihrer gemeinschaftlichen Thätigkeit die allerdürftigsten. Unsere höheren Unterrichtsanstalten, die Gymnasien an der Spitze, sind hinter der Zeit und ihren Forderungen weit zurückgeblieben.

Welche Früchte wird die von uns geforderte Vorbildung zum Schuldienst zeitigen? Der junge Lehrer wird im Besitz derselben, wenn er in sein Amt eintritt, allerdings noch ein Anfänger sein; aber nicht in dem Sinne ein Anfänger, daß er erst die Anfänge der Unterrichts- und Erziehungskunst zu lernen hätte, sondern nur in der Art, daß er seine Unterrichts- und Erziehungsmethode nicht sofort mit voller Leichtigkeit und Sicherheit in Anwendung bringen kann. Im übrigen fehlt ihm keines der Erfordernisse einer gesegneten Thätigkeit, und auf Grund eines alle Teile seines Berufes umfassenden Wissens und Könnens wird er in der Praxis sich ununterbrochen vervollkommnen und schon bald selbst höheren Forderungen an den Lehrer und Erzieher gewachsen sein. Es sind ferner sämtliche Gebiete seines Universitätsstudiums hoch interessant, ganz besonders die eigentlich pädagogischen, die Beschäftigung mit denselben ansprechend und geistig lohnend. Er wird schon frühe den Stand lieben lernen, zu welchem ihn so schöne Vorbereitungen führen;

er wird gerne der Zeit entgegensehen, in welcher er aus seinen geistigen Vorräten der Jugend fröhlich spenden kann.

So wird ihm auch sein Lehrer- und Erzieherberuf ein steter Quell edelster Befriedigung sein. Denn was kann es Schöneres geben, als die Jugend für ihr künftiges Berufsleben mit den erforderlichen Kenntnissen auszurüsten, ihr Gemüt für das Gute zu erwärmen, ihren Willen, so weit Menschen das vermögen, zu sittlicher Freiheit emporzuleiten? Und das kann der nach unseren Forderungen vorgebildete Lehrer. Er ist mit den Unterrichtsgegenständen vertraut, die er zu behandeln hat, weiß, wie die Jugend in denselben unterwiesen werden muß, kennt das Wesen der letzteren, ihre leiblichen und geistigen Kräfte, ihr Leben und ihre Entwickelung, kennt die Ziele, zu welchen sie hinzuleiten ist, die wichtigsten Gesetze der Erziehung, und hat sich schon während seines akademischen Studiums an einer Menge von Unterrichts- und Erziehungsfällen praktisch versucht. Wohl wird er in seinem Berufe auch auf Schwierigkeiten stoßen; aber er besitzt in seiner pädagogischen Bildung teils die Mittel, dieselben schnell und sicher zu überwinden, teils weiß er, daß der Lehrer die Kunst des Wartens besitzen muß, wenn die Fortschritte der Schüler nur langsame sind, teils endlich hat er auch Entsagung gelernt, wenn alle Anstrengungen fruchtlos bleiben. So wird durch eine Lehrerbildung, wie die hier geforderte, das ganze Schulleben eine wohlthätige Umgestaltung erfahren; in die Unterrichtsräume wird ein fröhlicher Lehr- und Lerngeist einkehren, und die Forderungen der Zeit an unser höheres Schulwesen werden von Jahr zu Jahr immer schöner und vollkommener ihre Erfüllung finden.

Druck von Theodor Hofmann in Gera.

Nohl, Clemens

Pädagogik für höhere Lehranstalten

Bd.: 3

1888